



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CHEILA DANIANE MARIANOF MILCZAREK**

**A DIMENSÃO EPISTÊMICA NA FORMAÇÃO DOCENTE:** uma análise do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, com base na teoria *Da relação com o Saber*, de Bernard Charlot.

**CHAPECÓ  
2015**

**CHEILA DANIANE MARIANOF MILCZAREK**

**A DIMENSÃO EPISTÊMICA NA FORMAÇÃO DOCENTE:** uma análise do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, com base na teoria *Da relação com o Saber*, de Bernard Charlot.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profª Dr. Ilton Benoni da Silva.

CHAPECÓ  
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

CHEILA DANIANE MARIANOF MILCZAREK

**A DIMENSÃO EPISTÊMICA NA FORMAÇÃO DOCENTE:** uma análise do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Câmpus Erechim, com base na teoria *Da relação com o Saber*, de Bernard Charlot.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 09/ 07/2015.

Orientador (a): Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva

Aprovado em: 09/07/2015

BANCA EXAMINADORA

  
Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Ilton Benoni da Silva – UFFS - Câmpus Erechim

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Richt – UFFS - Câmpus Erechim

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Sara Castaman – IFRS – Câmpus Sertão

Chapecó/SC, julho de 2015.

Dedico este trabalho ao meu filho João Francisco, ao meu querido esposo Docimar Luiz e as minhas amigas/irmãs Alexandra, Paula e Samile.

## AGRADECIMENTOS

Revelo, neste fragmento de texto, os desejos infinitos de reconhecimento daqueles, cujo esforço e dedicação, contribuíram para a concretização deste sonho, não os colocando em ordem ou grau de importância, mas, atribuindo a cada um, significado e valor imensuráveis! O objetivo é lembrar de cada um e, em especial daqueles que, de forma incansável estiveram ao meu lado no decorrer destes dois anos de preocupações com prazos, com estudos e com constantes abdicções.

Agradecer, do fundo da alma, ao meu marido Docimar Luiz pelo incentivo, pelo auxílio, pela compreensão e pela presença incansável! Pelo ombro e pelo abraço! Amo você!

Ao meu filhote, João Francisco, meu eterno amor e agradecimento pela paciência e por saber compreender (mesmo ainda pequeno) a ausência da mãe e oferecer aconchego, nos momentos de desânimo, incentivar a minha persistência, reafirmando a capacidade em concluir o trabalho! Carinhoso, compreensivo e com grande sabedoria.

Um agradecimento muito, mas muito especial às minhas amigas e irmãs de coração: Alexandra Ferronato Beatricci, Paula Maria Zanotelli e Samile Drews. Obrigada pelo incentivo, pelas inúmeras leituras das versões do texto, pela compreensão e carinho e pelo ouvido, pelos olhos, pelas palavras, pelas trocas de ideias, pelos debates, pelos eventos, pelo abraço, pela construção desta caminhada, pela “ACP”, enfim, por tudo, mas principalmente pela grande amizade! Adoro muito vocês!

Agradeço aos meus pais Delmar e Elaine que, mesmo distantes, são exemplos eternos de força, simplicidade, bravura e persistência! Incansáveis nos gestos de ternura e no pensamento positivo: filha, no final, tudo dá certo! São a base da minha caminhada como ser humano!

Um agradecimento especial à Dona Iracy e a seu Pedro (meus sogros) pela dedicação, cuidado, carinho e pela ajuda incansável! Sem eles, nada disso seria possível!

Às minhas escolas Érico Veríssimo e Colégio Marista Medianeira, lugar de convivência e aprendizado, pela paciência e compreensão e incentivo, durante estes dois anos de ausências. Agradeço de maneira especial aos diretores Ana Kenia e Maurício Anony que auxiliaram na organização da rotina de trabalho, para que a caminhada não fosse interrompida. Obrigada de coração!

Agradeço ao meu querido orientador professor Dr. Ilton Benoni da Silva pelo respeito a minha caminhada e às minhas escolhas e, principalmente, pelas perguntas e intervenções cautelosas, sábias e assertivas! Obrigada pela oportunidade de conhecê-lo e aprender contigo!

Agradeço aos professores do Programa – PPGE, pela aprendizagem e pelo saber construído! Pelas perguntas e inquietações que me moveram e continuam movimentando meu pensamento.

Aos meus colegas do Mestrado, pelos momentos de estudo, debates e risos, todos necessários!

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), universidade pública, pela oportunidade de prosseguir com a caminhada acadêmica e realizar este sonho!

As demais pessoas que, de maneira direta ou indiretamente, envolveram –se nesta trajetória e permitiram a concretização deste desejo, meu muito, mas muito obrigado!!!!!!

Quanto mais aumenta nosso conhecimento, mais evidente fica nossa ignorância.

John F. Kennedy



## RESUMO

A presente pesquisa situa-se no campo de investigação sobre a formação de professores e trata, especificamente, da reflexão a respeito da compreensão da dimensão epistêmica neste processo, analisando como tal relação está pensada na concepção, estruturação e funcionamento do Curso de Pedagogia da UFFS-Câmpus Erechim. Dessa forma, toma como base de investigação os documentos que explicitam as ações formativas desenvolvidas com os estudantes da primeira turma de concluintes: Projeto Pedagógico do Curso e Planos de Ensino dos Componentes Curriculares obrigatórios de 2010 a 2014. Realiza a análise por meio dos postulados científicos de Charlot, no que se refere ao conceito de saber e às decorrências pedagógicas e epistemológicas que sustentam a estruturação da dimensão epistêmica: atividade e mobilização, prática do saber e saber da prática. Apresenta, também, contribuições de outros autores, que convergem com o pensamento de Charlot e reforçam a importância deste debate; entre eles: Libâneo (2004, 2007, 2010, 2011), Pimenta (1996, 2007, 2011), Scheibe (2007), Moraes e Torriglia (2003), Duarte (2003, 2010) e Lima (2012). Problematisa os processos de formação docente, primando pela análise de conteúdo (Bardin, 2009) e pelo exercício constante da postura dialética, no que se refere às sucessivas aproximações entre o objeto de estudo, o referencial teórico adotado e os contextos da investigação. Os resultados da pesquisa são expressos pelo viés qualitativo e contemplam as interpretações e inferências da pesquisadora acerca do material empírico analisado. Diante disso, percebem-se manifestações heterogêneas com relação ao conteúdo dos planos de ensino e, para retratar de maneira mais específica este panorama analítico, definiu-se a subdivisão da totalidade de documentos, dentro de cada domínio, em macro categorias, denominadas da seguinte forma: dimensão epistêmica consistente; predomínio da base teórica substancial e ênfase instrumental. À macro - categoria dimensão epistêmica consistente, reúnem-se todos aqueles documentos que manifestam, em seu conteúdo, indicativos da presença das categorias “charlotianas” atividade/mobilização e prática do saber, permeando o acesso dos estudantes ao saber. Com relação à macro - categoria predomínio da base teórica substancial constata-se a preeminência do marco referencial na condução das ações formativas desenvolvidas, contudo, pouca expressão das alternativas metodológicas utilizadas para a efetivação da relação com o saber, para com os acadêmicos, referindo-se a maioria dos documentos analisados. E, em se tratando da macro – categoria ênfase instrumental, as correlações que se estabelecem entre o acesso dos acadêmicos ao saber e as trajetórias metodológicas utilizadas, convergem para o oferecimento de instrumentos a serem aplicados no desenvolvimento de determinadas práticas referentes ao percurso acadêmico, ou às situações didáticas de atuação docente; condição revelada em uma pequena parcela dos documentos analisados. Além destas constatações, a pesquisa oferece outros questionamentos a respeito da totalidade das concepções, intencionalidades e dos procedimentos metodológicos abordados no percurso formativo analisado e da possibilidade de novas configurações.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Pedagogia; Dimensão Epistêmica; Relação e Saber; PPC, Planos de Ensino.

## ABSTRACT

This study investigates teacher training and its epistemic dimension, analyzing how this relationship is thought in the design, organization and operation of the Pedagogical Course of UFFS- Campus Erechim. Thus, we use Pedagogical Programme of the course and Teaching plans of the curriculum components from 2010 to 2014, which explain the formative actions developed with the first class of graduated students. The analysis is based on Charlot's scientific concepts on knowledge and pedagogical and epistemological practices, which support the epistemic dimension: activity and mobilization, practical knowledge and knowledge of practice. The study also has contributions from other authors, such as Libâneo (2004, 2007, 2010, 2011), pepper, Scheibe (2007), Moraes and Torriglia (2003) Duarte (2003, 2010), who share Charlot's ideas and reinforce the importance of this debate. It questions the teacher training processes, striving for content analysis (Bardin, 2009), as well as for the constant exercise of dialectical stance on the close association between the object of study, the theoretical framework and the investigation contexts. The study results are expressed by the qualitative bias and include the researcher's interpretations and inferences on the analyzed empirical data. We could realize heterogeneous manifestations regarding the content of teaching plans. In order to portray more specifically this analytical overview, we divided the documents within each field, in macro categories named as follows : consistent epistemic dimension and predominance of substantial theoretical and instrumental emphasis. The macro - consistent epistemic dimension category – comprise all the documents that show, in its content, the presence of the "charlotian" activity / mobilization and practical knowledge categories, promoting the students' knowledge. Regarding macro – main category of substantial theoretical base – we can see the preeminence of the framework, in the performance of the training activities developed. However, in most documents we found out few methodological alternatives used for the students to achieve a good relationship with knowledge. About the macro - instrumental category emphasis – we can say that the correlations established between the students' access to knowledge, as well as the methodological paths used lead either to the offering of instruments to be used to develop certain academic practices, or to the didactic situations of teaching performance were seen in a small amount of documents. In addition to these findings, this study offers other questions about the conceptions, intentions and methodological procedures addressed in the analyzed training path, as well as the possibility of new settings.

**Keywords:** Teacher Training; Pedagogy; Epistemic Dimension; Relationship and Knowledge; PPC; Teaching Plans.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ESCOL – Educação, Socialização e Comunidades Locais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 A PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS TEÓRICO -</b>	
<b>METODOLÓGICOS.....</b>	<b>16</b>
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMBATES	
TEÓRICO/EPISTEMOLÓGICOS E A CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA DA	
PESQUISA.....	16
1.2 A PEDAGOGIA E OS DEBATES DECORRENTES DOS PROCESSOS	
FORMATIVOS.....	32
1.3 OS CAMINHOS E ETAPAS DA PESQUISA.....	37
<b>2 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT:</b>	
<b>DECORRÊNCIAS PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS.....</b>	<b>43</b>
2.1 O ITINERÁRIO DA PESQUISA DE BERNARD CHARLOT E SEUS	
DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS.....	43
2.2 ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA TEORIA “DA RELAÇÃO COM O	
SABER”.....	48
2.2.1 O que é saber?.....	48
2.2.2 A centralidade da dimensão epistêmica na teoria da relação com o	
saber.....	51
2.3 A relação com o saber e os conceitos fundamentais para pensar a dimensão	
epistêmica na formação docente.....	55
2.3.1 Atividade e Mobilização.....	57
2.3.2 Prática de saber e Saber da Prática.....	60
<b>3 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DA UFFS: ANÁLISE DA DIMENSÃO</b>	
<b>EPISTÊMICA COM BASE NA TEORIA “DA RELAÇÃO COM O SABER”.....</b>	<b>65</b>
3.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	
DA UFFS E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	65
3.2 OS PLANOS DE ENSINO, SUAS ESPECIFICIDADES NO CURRÍCULO DO	
CURSO E A EVIDÊNCIA DA DIMENSÃO EPISTÊMICA.....	77
3.2.1 Os Planos de Ensino do Domínio Comum.....	79
3.2.2 Os Planos de Ensino do Domínio Conexo.....	84
3.2.3 Os Planos de Ensino do Domínio Específico .....	87
3.3 A SISTEMATIZAÇÃO QUANTITATIVA DAS ANÁLISES.....	99

<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RETORNO AO PROBLEMA DA PESQUISA E OS NOVOS QUESTIONAMENTOS.....</b>	<b>101</b>
<b>5 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>

|

## APRESENTAÇÃO

No conjunto de pesquisas e estudos acadêmicos, o debate sobre a formação de professores e suas diversas vicissitudes ganha relevância e é sustentado por teóricos de reconhecimento nacional e internacional.

Dessa forma, a presente pesquisa se coloca como um desses estudos, cuja intencionalidade se revela pela reflexão sobre a formação de professores, considerando as condições de manifestação da dimensão epistêmica nesse processo.

Nesse sentido, reflete sobre como a dimensão epistêmica é evidenciada na concepção, estruturação e funcionamento do Curso de Pedagogia da UFFS- Campus Erechim, por meio do exame dos documentos que nortearam as ações formativas da primeira turma de concluintes deste curso (2010 a 2014). Realiza essa contemplação, mediada pela base teórica e conceitual da teoria “Da relação com o Saber”, de Bernard Charlot, sistematizada nesta pesquisa, em categorias centrais, definidas da seguinte forma: atividade e mobilização; prática do saber e saber da prática.

Utiliza-se, também, do contingente de produção do conhecimento sobre essa temática, associando-se à perspectiva teórica de outros autores, entre eles: Libâneo (2004, 2007, 2010, 2011); Pimenta (2002, 2007, 2011); Scheibe (2007); Moraes e Torriglia (2003); Duarte (2003, 2010), os quais oferecem significativas contribuições para a construção dos argumentos das análises.

Nessa perspectiva, o itinerário de constituição desta dissertação organiza-se em três capítulos (além das considerações finais), os quais oferecem, de maneira articulada, consistência ao debate da formação docente atrelada às discussões sobre o saber e a dimensão epistêmica. O primeiro deles apresenta os elementos constitutivos da pesquisa; entre eles, o anúncio da problemática, a relevância social e científica do tema, as discussões teóricas que a tangenciam, as etapas e os procedimentos metodológicos adotados.

O segundo capítulo apresenta a teoria Da Relação com Saber, de Charlot, suas decorrências pedagógicas e epistemológicas como suporte teórico que permite a definição de categorias conceituais, concedendo sustentação para as discussões acerca da dimensão epistêmica na formação docente.

Nesse sentido, as discussões postas por Charlot traduzem a definição do saber, considerando não apenas o resultado, o conceito acabado, mas, sobretudo, o processo e

a prática científica que propiciou a sua construção. O autor enfatiza, em sua teoria, a importância de se considerarem os fundamentos epistemológicos da constituição dos saberes e, para isso, reforça a importância da atividade intelectual, da mobilização dos sujeitos para aprenderem e, por conseguinte, a realização da prática do saber, ou seja, tornar o mundo objeto de pensamento, problematizá-lo à luz dos conceitos já estruturados, sistematizar as novas compreensões e conceitos e validá-los.

O terceiro capítulo denota os contextos do projeto de formação do Curso de Pedagogia da UFFS, Câmpus Erechim, e a sua relação com o saber, materializado nas análises sobre os espaços de discussão e efetivação da dimensão epistêmica na formação dos pedagogos.

Sendo assim, primeiramente lança um olhar atento à ação pedagógica desenvolvida no decorrer do processo formativo, às intencionalidades reveladas nesse fazer e aos aspectos subjacentes à formação, pouco evidenciados no conteúdo dos documentos analisados.

Na sequência, engloba as concepções anunciadas até o momento e, metodologicamente, categoriza o conteúdo dos planos de ensino, por meio da evidência de conceitos que permitem a correlação entre as categorias de Charlot e o material empírico analisado, e podem ser definidos da seguinte forma: dimensão epistêmica consistente; base teórica substancial, e ênfase instrumental. Por meio dessas macrocategorias, configura e determina a análise do escopo dos planos de ensino e permite inferências significativas, em se tratando do processo de formação de professores e a sua relação com o saber.

Para finalizar este estudo as considerações finais são colocadas, primeiro como espaço de pensamento a respeito do conjunto de percepções, elucidadas sobre o Projeto de formação do curso de Pedagogia da UFFS e os questionamentos decorrentes destas, sob a premissa da formação de professores. Em segundo, como possibilidade de retorno ao problema inicial da pesquisa, suscitando novos questionamentos para novas investigações.

## **1 A PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Este capítulo da dissertação objetiva produzir demarcação no campo de reflexão, bem como apresentar a delimitação do problema, a ser investigado, e de seus contornos metodológicos. Tal intento se materializa, inicialmente, a partir da exposição das ponderações teóricas, realizadas por autores do campo da Formação de professores, os quais debatem a respeito da relação entre os processos formativos e o saber científico no contexto educacional atual. Este movimento, permite preestabelecer o problema desta pesquisa e explicitar, também, sua relevância acadêmica e social, bem como o percurso metodológico, suas etapas e intencionalidades.

### **1.1 A formação de professores: embates teórico/epistemológicos e a configuração do problema da pesquisa.**

Considerando-se que a intencionalidade geral desta pesquisa se efetiva na reflexão a respeito da compreensão da dimensão epistêmica no processo de formação docente, os objetivos específicos se concretizam na análise dessa relação com as concepções, estruturação e funcionamento do Curso de Pedagogia da UFFS - Campus Erechim. Ainda, dar-se-á, por meio do exame dos documentos que nortearam as ações formativas da primeira turma de concluintes desse Curso, sob a base teórica e conceitual da teoria “Da relação com o Saber”, de Bernard Charlot, que se fazem necessárias algumas abordagens contextuais a respeito.

Nas últimas décadas pode-se perceber a proliferação dos cursos de Formação de professores em nível superior, sejam cursos providos pelo Estado, ou por instituições privadas. Esse fato associa-se às políticas nacionais e internacionais para a Educação e contribui para o aumento da garantia de acesso dos profissionais docentes à formação superior, situando o professor como elemento indispensável ao planejamento educacional.

Outro fator a ser considerado está vinculado, ao progressivo aumento do número de concluintes em cursos de Licenciatura, a partir do ano de 2002 até 2009, conforme o



Censo da Educação Superior<sup>1</sup>. Em 2002, foram 133 mil formandos; em 2009, foram 241 mil.

Outro fator importante é o que se refere ao número de cursos de Licenciatura autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a funcionarem a partir de 2014. Foram criadas 1.040 vagas, divididas em oito Licenciaturas, incluindo pedagogia<sup>2</sup>. Esse dado vincula-se, também, ao desenvolvimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009), que é conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>3</sup>, que recebeu, em 2014, 19.916 pré-inscrições, assim distribuídas: 13.674 de professores interessados em realizar a primeira Licenciatura; 5.685 para segunda Licenciatura; e 557 para formação pedagógica. Os pré-inscritos não preenchem as 39.576 vagas ofertadas na Plataforma Freire<sup>4</sup>.

São dados que mostram o avanço na expansão do acesso à formação superior, atualmente, evidenciando-se um legado importante do século atual. Contudo, ao analisar-se esse processo, a partir da perspectiva dos legados deixados por projetos e políticas públicas, durante o passar dos tempos, tornam-se manifesto as contribuições de Saviani (2004). O autor discute a respeito do legado educacional do século XX, no Brasil, e oferece elementos importantes para a compreensão da trajetória histórica da formação docente e os desafios postos para o século XXI, suscitados pelas mudanças internacionais. Segundo o autor, predominou, no primeiro período do século XX (1890-1931), a concepção educacional do Iluminismo Republicano que privilegiava a formação da elite, em regimes seriados e com foco no ensino da Ciência, das Artes e da Matemática. No segundo período (1931-1961), predominou o ideário pedagógico renovador, cuja intencionalidade educativa pautava-se nas ideias da pedagogia nova, tendo como precursor John Dewey. A renovação dos métodos e das ideias pedagógicas conduzia o debate dos contextos e políticas educacionais.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. (acesso em agosto de 2014)

<sup>2</sup> Idem ao anterior.

<sup>3</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundada pelo Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (disponível em <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>, acesso em agosto de 2014).

<sup>4</sup> Ambiente virtual criado pelo MEC/CAPES para cadastro de professor e realização das pré-inscrições nos cursos do PARFOR (Formação Inicial e Formação Continuada), destinados aos professores sem formação adequada à LDB e em exercício nas escolas públicas de Educação Básica, estaduais e municipais (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em agosto de 2014)

No terceiro período (1961 – 2000), a concepção produtivista de educação posiciona a educação como via para o desenvolvimento econômico do País, acentuada pelo neoliberalismo. Nesse contexto, houve a subordinação da educação ao sistema capitalista e à teoria do capital humano, consolidando seu ideário na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996.

Diante dessa constatação de Saviani, pode-se pensar sobre a construção do conhecimento do professor e sua formação profissional em face às concepções de educação que predominaram nesses diferentes períodos e que deixaram legados para o século atual. Na forma como o autor expressa essa trajetória histórica, é possível pensar em que medida existem ou existiram preocupações no plano das políticas de currículo para a formação docente, que levassem ou levam em consideração a questão do conhecimento ou do saber na constituição da docência?

Nesse sentido, de acordo com Kuenzer (1999), em muitos percursos, tanto de estruturação de cursos de Licenciaturas, como na manutenção de políticas de formação de professores,

[...] se nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, [...] descaracterizando o profissional de educação como intelectual responsável por uma área específica do conhecimento, atribuindo-se a ele uma dimensão tarefaira, para a qual não precisa se apropriar dos conteúdos da ciência e da pesquisa pedagógica; portanto qualquer outro profissional pode ser educador. (KUENZER, 1999, p. 118).

Tal preocupação também pode ser evidenciada nos textos de Freitas (2002), que, ao analisar uma parte do percurso dos debates e embates sobre a formação de professores no Brasil, principalmente daqueles localizados nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica, afirma que a política educacional em curso retira do âmbito universitário a formação de professores e a priva do embasamento científico. Sendo assim, a formação docente estaria sendo transferida para a epistemologia da prática, a qual é fundamentada pela premissa do professor reflexivo, de acordo com as análises realizadas por Freitas(2002):

Nossa opinião é que as atuais políticas educacionais para a graduação e pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica, própria do campo da educação, localizando-a em um novo campo de conhecimento: da epistemologia da prática, no campo das práticas educativas ou da práxis. (FREITAS, 2002, p. 148)

Dessa forma, este campo de conhecimento, denominado epistemologia da prática, é definido pelo exercício da reflexão sobre a prática, pura e simples, o qual permeia o processo de formação de professores. A autora faz menção, em suas considerações críticas aos estudos realizados por Nóvoa, Schön, Tardif e Perrenoud, como precursores deste conceito. Segundo Freitas (2002), esse vetor de pensamento compreende a docência como prática fundamentalmente reflexiva (ancorada nos limites da racionalidade técnica e instrumental), coloca o conhecimento na ação, e a experiência alimenta o conhecimento da prática.

Outro autor que associa este conceito a questões problemáticas, no campo da formação docente, é Duarte (2003). Ele defende a tese de que a epistemologia da prática favorece a secundarização do papel da teoria e, conseqüentemente, do saber acadêmico na formação do professor, ao tempo em que supervaloriza o conhecimento tácito, oriundo da experiência prática, como determinante do processo de formação dos professores.

Nessa mesma direção, Contreras<sup>5</sup> (2012), acrescenta que essa concepção teórica, defendida por Schön e seus precursores, a partir da premissa do professor reflexivo, tem o desejo de “transformar o professor” em um “pesquisador no contexto da prática” e analisa a ideia do profissional reflexivo, como decorrência dessas situações de pesquisa no âmbito da ação. Segundo ele, o professor não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas sim da construção de uma maneira de observar o problema, que lhe permita atender às suas peculiaridades e tomar as decisões pertinentes à resolução do impasse.

Prosseguindo, Contreras (2012) afirma que a epistemologia da prática se estrutura por meio do pensar e do fazer, que se entrelaçam no diálogo entre a ação e suas conseqüências. Assim, os fenômenos que o profissional quer entender são, em parte, produto da sua intervenção. Portanto, a reflexão se dá na ação prática. Em virtude disso, esse autor alerta que é necessário pensar no fundamento da reflexão e nas suas intencionalidades.

A questão seria, então, saber qual tipo de reflexão se quer promover e o que deve ser motivo de análise reflexiva. Tratar-se-ia de perguntar se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações

---

<sup>5</sup> Contreras também se utiliza das análises de Pimenta (2002), que pontua críticas às contribuições das ideias de Schön, no Brasil.

sociais, econômicas e políticas da prática de ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão. (CONTRERAS, 2012, p. 153).

Outros autores convergem ao pensamento de Contreras e postulam contribuições teóricas para esse debate; entre eles: Pimenta (2002, 2011); Duarte (2003, 2010); Freitas (2002); Alves (2007); Moraes e Torriglia (2003); Martins (2010); Libâneo (2002, 2010 e 2011) e outros.

Esses autores apresentam proposições que evidenciam a importância da centralidade do saber científico nos processos de formação docente. Não se trata de desconsiderar a importância da experiência prática, vivida pelo professor, e enaltecer a formação acadêmica. A questão central é a compreensão de que toda ação docente é permeada por saberes e conhecimentos, e que a tomada de decisão que conduz à ação é carregada de concepções, estruturadas a partir de conceitos. De acordo com Moraes e Torriglia (2003, p. 48), “[...] na relação entre a prática escolar e o mundo, se configura o sentido de ser docente e de seu conhecimento. A relação entre o que se passa na escola e o mundo que a transcende é inerente ao processo educativo, faz parte do seu *ethos*<sup>6</sup>.”

Contudo, o questionamento se dá acerca de como essa relação escola/mundo/conhecimento se configura nas propostas de formação docente, conforme as autoras salientam,

[...] o fato de cuidarmos da prática, de seu movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes, implica estarmos atentos a sua gênese, seus conflitos e contradições, os quais não encontram inteligibilidade exclusivamente nos limites dos muros escolares (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p.48).

Nesse sentido, o movimento acentuado de ampliação da formação acadêmica, apresentado de maneira incipiente no início do capítulo, permite a reflexão, também, a respeito dos processos pedagógicos e epistemológicos que estruturam as propostas dos cursos de formação de professores e nos provoca a pensar sobre as relações com o saber científico, que são desenvolvidas durante esses processos de formação docente, a importância atribuída a tais relações e as formas pelas quais elas acontecem.

---

<sup>6</sup> Grifos das autoras

Convergente a isso, encontramos em Alves (2007) contribuições precisas a essa reflexão, na medida em que produz discussões no campo dos saberes docentes, associadas às teorias, contextos e desafios que circundam essa temática. Contribui com argumentações importantes a respeito de um âmbito problemático na constituição dos saberes docentes, que têm permeado os debates sobre a formação de professores, no Brasil, que, segundo ele, secundariza o papel da teoria em favor de uma epistemologia da prática<sup>7</sup>, reforçando o exposto anteriormente.

O autor apresenta argumentos que ampliam as percepções a respeito das diferentes facetas que constituem as pesquisas na área dos saberes docentes no Brasil, os consensos e contradições delas oriundos. Diante disso, o autor cita as seguintes dimensões que estão atreladas às discussões sobre saberes docentes, no Brasil: dimensão epistemológica, dimensão política e dimensão profissional.

Na dimensão epistemológica, chama a atenção, novamente, para a predominância da concepção do professor reflexivo, de Schön. Segundo ele, estes estudos e seus correlatos fundam-se na filosofia pragmática “deweyana” e no ideário da pós-modernidade, sendo portadores de todas as suas limitações.

Contudo, faz um alerta para o cuidado com as generalizações das limitações, contidas nas considerações de Schön e do pragmatismo, pois estas podem gerar impropriedade na apresentação das ideias de autores tão diversos em um campo de estudos tão complexo.

Segundo Alves (2007, p. 275):

O conceito de reflexividade não tem apenas uma definição. Como professor pesquisador, me alinho ao paradigma da modernidade, mas ao não questionar os fundamentos de nossos esforços intelectuais, incorremos no risco de não colocar a teoria a prova, promovendo estranhamente sua automatização.

Para a dimensão política, que perpassa a conceituação dos saberes docentes, o autor pontua o debate a partir do surgimento dos estudos sobre os saberes dos professores e as apropriações deles advindas como expressão do neoliberalismo, convergindo para o processo mais amplo de reestruturação produtiva no capitalismo: a abertura da educação à lógica da competição, a desregulamentação, o aumento do

---

<sup>7</sup> Conceito defendido por Donald Schön (1987, 1997 e 2000), entre outros autores.

centralismo e a ênfase na instrumentalização técnica para a eficiência no ensino (o Toyotismo<sup>8</sup> e suas novas demandas). As reformas educacionais, nos anos 1980, acionaram esses objetivos, acentuando o perfil do novo trabalhador: mais reflexivo; com maior capacidade de abstração, de trabalhar em equipe, de tomada de decisão, etc.

Entretanto, após a apresentação desse ideário, o autor faz, novamente, um alerta, acentuando que “é importante entender as reformas educacionais e o ideário do professor reflexivo a partir das grandes transformações no modo de produção capitalista, mas isso não pode conduzir a um cenário determinista” (ALVES, 2007, p. 276).

O autor prossegue pontuando que, assim como diz Libâneo (2002), é possível compreender que a prática reflexiva de cunho crítico possui o mesmo contexto de origem da prática reflexiva de cunho neoliberal, embora ambas sejam fundamentalmente diferentes. Associada a essa discussão, Alves (2007), apresenta a dimensão profissional e seus elementos para pensar os saberes docentes. Com relação a essa, acrescenta que as teorias do saber docente podem contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade do professor e para o avanço das condições de oferta da educação escolar.

Nesse sentido, fala em profissionalidade, entendendo que o conceito aponta para a não dissociação da formação inicial, formação continuada e condições objetivas de trabalho nas discussões sobre os docentes, seu trabalho e seu processo formativo, entendendo que pensar o profissionalismo no ensino, a partir de fora, de um modelo externo como o da profissão médica, por exemplo, não parece ser o caminho mais adequado. “Esse é um modelo que busca o monopólio do saber por exclusão, se assenta na relação profissional- cliente e valoriza a impessoalidade” (ALVES, 2007, p. 277).

Por meio da articulação entre essas dimensões, o autor, apresenta três aspectos fundamentais que, segundo ele, podem permitir o avanço nas discussões sobre os saberes docentes, no Brasil:

- a) algumas críticas realizadas aos estudos sobre os saberes docentes precisam ser consideradas, principalmente aquelas relacionadas ao problema do lugar da teoria na formação docente, associada à participação desse sujeito nas decisões que afetam a escola e as suas condições objetivas de trabalho;

---

<sup>8</sup> Toyotismo é um modelo de produção, desenvolvido pelos japoneses pós - segunda Guerra Mundial e implantado em suas fábricas de automóveis, com a intenção de alavancar seus processos produtivos e reestruturar a economia do país. Este modelo prima por novas relações de trabalho, ou seja, o trabalhador deveria ser mais qualificado e estar apto a desempenhar mais de uma função, ser polivalente e conhecer todo o processo produtivo.

- b) é necessário repensar a rigorosidade com as argumentações, para evitar generalizações espúrias;
- c) e, também, que se faz urgente melhor diálogo entre a tradição teórico - crítica na educação brasileira, e as novas teorias que chegam: se auxiliam a responder às nossas perguntas e a formular outras.

Ampliando o referencial de análise a respeito da temática, encontramos em Martins (2010) aspectos que se articulam aos apresentados por Alves (2007) e vão auxiliando na configuração deste itinerário de pesquisa.

A autora analisa aspectos do campo da formação de professores no século XX, evidenciando significativa contradição: nunca antes a formação inicial e continuada foi tão conclamada e, também, nunca antes sua função precípua (humanização dos indivíduos) esteve tão esvaziada. O saber/conhecer foi substituído pelo saber fazer, mascarado sob a forma de competência, que conduz ao lucro e à sociabilidade adaptativa, e que centra a formação de indivíduos nos ideais de eficácia e otimização das performances.

De maneira alternativa, Martins (2010) sugere a proposição de modelos de formação, nos quais a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover questionamentos da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Tal formação, segundo ela, contrapõe-se ao modelo formativo influenciado pelos ideais neoprodutivistas, cuja principal característica foi o descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade, expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais e em concepções negativas sobre o ato de ensinar.

Nessa mesma perspectiva de análise situamos Duarte (2010), cujo foco do debate está centrado sobre as pedagogias predominantes nos anos finais do século XX. Segundo ele, predominaram, em todo o século XX, as pedagogias do aprender a aprender, destacando-se o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista, as quais convergem em sua essência, que é negar aquilo que chamam de pedagogia tradicional.

Desse modo, de acordo com o autor, o pressuposto abordado é o princípio epistemológico pragmatista, para o qual o conhecimento só tem valor quando pode ser empregado à resolução de problemas da prática cotidiana, tendência essa atualmente denominada aprendizagem significativa, ou conteúdos contextualizados. Destaca,

também, o princípio da supervalorização do conhecimento tácito, que é o conhecimento pessoal, não verbalizado e circunstancial. Essa supervalorização tem colocado em segundo plano o conhecimento teórico, científico, acadêmico, ao tempo em que o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos teóricos e passa a ser o de organizador de situações que podem ser chamadas de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Esse aspecto tem contribuído para a descaracterização do trabalho do professor.

Tal preocupação, com relação aos rumos dos processos formativos dos professores, no Brasil, também está presente em Moraes e Torriglia (2003, p. 57), as quais “reforçam a suposição de que há um processo em curso que aligeira a formação docente, com fortes impactos na produção do conhecimento”.

Ao realizarem a análise dos textos<sup>9</sup> da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, demonstram preocupação com as concepções de conhecimento que ficam submersas às orientações sobre o conjunto de princípios e procedimentos a serem observados nos cursos de formação docente no País. Segundo elas, “As duas versões do documento são prolixas, idealistas e extremamente propositivas e prescritivas em seu discurso de expectativa de excelência nas políticas de formação docente que seriam implementadas no País” (MORAES;TORRIGLIA, 2003, p. 49).

A retórica exacerbada da importância do desenvolvimento de competências, como premissa da constituição dos processos formativos dos docentes, distancia-se da ideia de constituição dos saberes docentes embasados no conhecimento oriundo da esfera acadêmica e da pesquisa educacional. Diante desse pressuposto, o conhecimento aparece como meio, como recurso e não como fim, redimensionando o âmbito epistemológico, da formação docente, da produção de conhecimentos para o desenvolvimento de competências para “usar, fazer e interagir”.

Assim, alguns conceitos oriundos do campo da sociologia da educação trazem significativas contribuições para esse debate; entre eles, a ideia de Sociedade Performativa, de Ball (2010) e a premissa de Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir, apresentada por Lima (2012).

---

<sup>9</sup> As autoras analisaram os textos da primeira versão do ano de 2000 e da segunda versão do ano de 2001, sendo, esta, a aprovada pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CP 009/2001.



A referência de Sociedade Performativa conduz a uma mudança de relação entre o aprendente, a aprendizagem e o conhecimento, evidenciada em uma estrutura social em que a narrativa mestra são as formas de mercado. As análises defendidas por Ball apresentam um deslocamento da função do Estado, de provedor para regulador, o que repercute diretamente nos processos de produção do conhecimento, que passam a tender a um sentido de mercadorização deste, formatando uma visão reducionista do conhecimento, associada à sua aplicabilidade, ou seja, a validação dos saberes passa pela ideia de que o que se aprende deve servir a algo e, nesse contexto, servir à melhoria das condições econômicas do País.

Essa forma de pensar, (re)elaborar e organizar o conhecimento tende a dar maior ênfase àqueles conhecimentos que permitem aos sujeitos certas contribuições nas suas performances individuais e, por conseguinte, na performance das organizações. Todos aqueles conhecimentos associados a aspectos técnico-científicos ganham maior visibilidade no universo educacional, pois acentuam uma perspectiva de formação e atuação profissional ligada ao mercado, ao desenvolvimento econômico.

Esse fato gera uma mudança na constituição moral e ética dos sujeitos, pois, de acordo com Ball (2010, p. 51), “dentro do quadro da performatividade, acadêmicos, professores, são encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que agregam valor a si, que melhoram sua produtividade”. Esta situação gera a necessidade de fabricações individuais, enfocando o autogerenciamento e a autorregulação como suporte para o desempenho adequado dentro das organizações, estigmatizando a produção de novos conhecimentos à condição de mercadoria. A autorregulação atua a partir das categorias de responsabilização individual e convoca cada sujeito a tornar-se produto, a reduzir-se ao patamar da mercadoria, ao ponto que opera enquanto intervenção formativa dos sujeitos e de novas formas de atuação social. De acordo com Ball (2010), esse fenômeno incita os indivíduos a pensarem que podem ser mais do que já são. O fato de dominarem determinadas formas de saber proporciona a garantia da busca constante pela excelência, pela conquista de novos patamares sociais e de aprendizagem.

Dessa forma, Ball faz uso da tese de Lyotard, que argumenta que a mercadorização do conhecimento e a sua exteriorização completa são as características-chave do que ele chama de condição pós-moderna. E amplia a discussão, pontuando que tal processo define o conhecimento e suas relações, incluindo as relações entre quem

aprende e quem ensina, tornando-as dissocializadas, distantes e na contramão da centralidade do conhecimento como garantia de liberdade.

Nessa mesma direção, e apoiado nas ideias de Ball (2010), Lima (2012) apresenta diferentes elementos que configuram seu pensamento acerca dos fundamentos da aprendizagem e do conhecimento na sociedade da aprendizagem, atribuindo a estes uma dimensão puramente instrumental, a serviço das necessidades e escolhas dos sujeitos para a atuação no mercado de trabalho, reduzindo a educação ao viés econômico e de aplicabilidade.

De acordo com Lima(2012), a aprendizagem é cada vez mais um assunto privado, que depende da prestação de serviços segundo estilos de vida, culturas de aprendizagem, perfis de consumo e capacidades aquisitivas de cada indivíduo. A escolha das oportunidades passou a ser o ponto central, fruto de estratégias e de racionalidades individuais, típicas de clientes e consumidores.

Lima (2012), afirma ainda, que esse modelo segue tendências de individualização das relações de trabalho, apontando para uma metodologia do “eu” empresarial, do gestor da própria carreira, enfatizando a premissa do indivíduo na condição de responsável pelo seu processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento de competências e habilidades, que permitam sua evolução no mundo do trabalho, centrada em estratégias para a competitividade econômica, para a criação do emprego, para a flexibilidade e a coesão social: “aprender para ganhar”. Dessa maneira, o autor faz referência ao “pedagogismo dominante”<sup>10</sup>, atrelado ao poder da educação, cuja crença de que por meio da mesma e da aprendizagem ao longo da vida é possível operar mudanças sociais e econômicas consideradas imprescindíveis.

Essa nova perspectiva de constituição e organização dos conhecimentos contribui, exuberantemente, para a institucionalização de um novo ser docente, de outra identidade para o professor, em que pese a influência subjetiva das práticas mencionadas anteriormente. Ao definir a performance como um sistema de medidas e indicadores (signos) e também como um jogo de relações, definimos o território ideológico por onde o saber e o fazer do professor transitarão e a serviço do que o farão. As regras e ações institucionais que sustentam esse regime de produção e validação do conhecimento

---

<sup>10</sup> Este conceito é definido por Lima (2012) como a crença de que, através da educação e da aprendizagem ao longo da vida, é possível operar as mudanças sociais e econômicas consideradas imprescindíveis.

configuram um modo de fabricação pessoal, que atua na criação de modelos mais competitivos. Dessa forma, esse modo de se fazer dos sujeitos docentes baseia-se em uma cultura que, ao prezar pela evidência de um saber mais, saber melhor, e um saber ideal à atuação nesse universo educacional, acentua a regulação da subjetividade e cria novas formas de conceber a ação pedagógica.

Nessa direção, Contreras (2012) analisa o princípio da autonomia docente para esclarecer o seu significado na docência, a partir da diferenciação dos enfoques e sentidos a ela atribuídos, avançando na compreensão dos problemas políticos e educacionais decorrentes. Aborda o profissionalismo<sup>11</sup> docente e a proletarização do professor, na perspectiva do entendimento das diferentes facetas que explicam o profissional docente e as contradições implícitas. Debate três tradições sobre profissionalismo de professores, situando o significado de autonomia em cada uma delas: o professor como técnico, o ensino como profissão de caráter reflexivo, o professor e o papel de intelectual crítico.

O autor também se dedica a apresentar uma visão geral do que se deve entender por autonomia dos professores, evidenciando o equilíbrio necessário entre as diferentes obrigações e responsabilidades da profissão e condições reais de realização da prática docente. Diante desse princípio, analisa o contexto das reformas educativas para entender o que fica implícito nas abordagens e orientações realizadas por estas, em se tratando da autonomia docente e da importância que se lhes atribui. Salienta a presença do que chama de autonomia ilusória, pois as discussões, relacionadas à formação e atuação docente, acontecem distanciadas das suas condições de trabalho e esvaziadas de conhecimento, acentuando a alienação e mascarando a importância da constituição do trabalho docente como trabalho intelectual, comprometido com a transformação social, baseado em um saber crítico e na capacidade de pensar e agir criticamente.

Dessa forma, Contreras (2012) contribui significativamente para a estruturação desta pesquisa, uma vez que defende a ideia de um conteúdo claro para a constituição da docência e da sua autonomia. Valoriza a presença de um saber ancorado nas bases epistemológicas do conhecimento científico como artifício fundamental à formação docente.

---

<sup>11</sup> Entenda-se profissionalismo diferente de profissionalidade, adotada anteriormente. Profissionalismo refere-se a condição de profissão.

À vista disso, quando se trata da docência e dos seus saberes, na perspectiva da compreensão das relações evidenciadas com o saber científico, durante a formação em pedagogia, reforçam-se as definições teóricas apresentadas até o momento. Contudo, percebe-se a necessidade de ampliar a ideia de saber científico e da sua relação com a constituição da docência em pedagogia.

Muitos desafios são postos à compreensão da docência e dos seus saberes, principalmente relacionados ao paradoxo: epistemologia da prática e conhecimentos científicos. Trata-se não apenas da definição dessas categorias na perspectiva da distinção de formas de atuação, com o objetivo de exclusão ou de adesão acrítica, mas fundamentalmente pensar um lugar para a teoria na formação e no trabalho docente, considerando-se o conhecimento científico em consonância com as condições objetivas de trabalho na docência.

Na medida em que esta pesquisa se propõe a discutir a dimensão epistêmica na formação de pedagogos, abriga a necessidade da compreensão de um processo de constituição dos saberes, de uma trajetória, de um caminho percorrido pelos sujeitos do saber. Dessa forma, estimula a pensar de que maneira a condição da produção do conhecimento pode ser vivenciada, com maior efetividade, durante o processo de formação dos pedagogos. Cercados de verdades e incumbidos da transmissão da cultura e do conhecimento produzido pela humanidade, é possível que o docente em formação desenvolva postura de questionamento e reflexão aprofundada e construção de novos conhecimentos?

Para isso, as bases epistemológicas e porque não dizer pedagógicas, defendidas por Charlot, fornecem a definição de categorias que possam sustentar este debate, no que tange à “relação com o saber”, na constituição da docência.

As discussões postas pelo autor traduzem a definição do saber, considerando não apenas o resultado, o conceito acabado, mas sobretudo o processo, a prática científica que propiciou a sua construção. O autor enfatiza, em sua teoria, a importância de se considerarem os fundamentos epistemológicos de constituição dos saberes e, para isso, afirma que “[...] não há saber senão em uma relação com o saber [...] não se pode pensar o saber sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo” (CHARLOT, 2000, p. 43). Também acrescenta que

[...] a questão central é levar o aluno (e aqui poderíamos mencionar também professor) a adotar a postura do *eu* epistêmico e [...] através do confronto com objetos do saber que o aluno (professor) consegue dissociar o *eu* empírico (relacionado à experiência e a questões como as do bem e do mal, do permitido e proibido) do sujeito do saber (que inscreve sua atividade em uma abordagem de verdade, de objetividade, de universalidade). (CHARLOT, 2005, p. 44).

Nesse sentido, compreendendo também, sob o enfoque de Charlot (2005), o ‘eu epistêmico’ como postura, e esta, por sua vez, pressupor movimento, superação, construção, formação e não apenas uma natureza determinada, é possível interrogar os processos formativos dos professores, mais especificamente aqueles que fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa: os pedagogos. Torna-se oportuno questionar a respeito das relações entre os sujeitos em formação e o saber científico, e em que medida tais relações podem ser evidenciadas, ou são expressas na base documental do referido curso.

A partir dessas interrogações, percebe-se, na abordagem realizada por Charlot, a proximidade entre o conceito de relação com o saber e a produção de saber para a docência. Ao mencionar o “eu epistêmico” como construção, e esta, por sua vez, comportar o princípio da verdade, da objetividade, pode-se considerar que o autor se aproxima muito das discussões que são colocadas por outros autores, que realizam suas pesquisas sob o enfoque da Pedagogia e do seu entendimento enquanto ciência da educação, ou enquanto campo de estudo do conhecimento pedagógico, tais como Pimenta (1996, 2011); Libâneo (2010); Franco (2008, 2012). Esses autores, ao tratarem dos processos constitutivos da formação em pedagogia, compreendem e insistem na articulação entre a teoria educacional e a prática pedagógica; discutem e defendem um estatuto epistemológico como garantia dessa articulação.

Libâneo (2010, p. 30), define a pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. Nessa mesma direção, apoiado em Houssaye (1996), amplia a definição, afirmando que “a pedagogia busca unir a teoria e a prática a partir da sua própria ação. É nesta produção específica da relação teoria – prática em educação que a pedagogia tem sua origem, se cria, se inventa e se renova” (HOUSSAYE, 1996 apud LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Diante do exposto, de acordo com Pimenta (2011), a formação de professores (e aqui se refere principalmente à formação dos pedagogos) exige, para além do repasse de conhecimentos das diversas ciências, a configuração de um processo de reelaboração destes conhecimentos, transformando-os em novos saberes com base na prática. Dessa forma, compreende “que a teoria é ao mesmo tempo reflexo e parte da realidade material, determinada imediatamente pela prática e determinante da práxis humana” (PIMENTA, 2011, p. 65).

Nesse foco de análise, considerando a pedagogia atrelada ao campo/objeto de estudo das práticas pedagógicas, Franco (2008) apresenta o seu entendimento com relação ao estatuto científico que perpassa a formação e a constituição dos saberes em pedagogia. Para ela, é necessário

compreender as lógicas das práticas para transformá-las em possibilidades formativas que, na sua relação, constituem-se em saberes orientadores do fazer que não se deixa render exclusivamente à cultura escolar de orientação tecnicista e dá ao professor a possibilidade de munir-se de um conjunto de elementos que podem responder, criativamente, aos problemas enfrentados no cotidiano escolar (FRANCO, 2008, p. 111).

Quando se refere à lógica das práticas, Franco (2008) acredita que a mesma organiza-se em torno de diferentes epistemologias e que a compreensão das estruturas e dos processos, que organizam a prática como práxis, supera sua contextualização como técnica. E acrescenta ainda:

É sabido que os modelos de formação, tal qual ocorrem na maioria das agências formadoras de docentes, fragmentam o processo formativo, dando a falsa impressão de que os futuros professores precisam se apropriar de teorias para poder aplicá-las na prática. Tenho também observado que os modelos de formação, muito comuns em processos de formação continuada, que pretendem a alteração mecânica das práticas, sob forma de treinamento de habilidades e competências, têm conseguido, quando muito, alterar a espontaneidade do saber fazer intuitivo, conduzindo o professor a mecanismos de insegurança e apatia na busca de novas propostas de organizar seu saber fazer. (FRANCO, 2008, p. 114).

Nesse sentido, esses autores acentuam o debate sobre a Pedagogia e a configuração de seu estatuto científico pela articulação entre a teoria e a prática; contudo, incitam o aprofundamento da reflexão a respeito de qual caminho é necessário seguir para que se possa desenvolver esse estatuto epistemológico da pedagogia. Remetem, ainda, à interrogação da prática, no sentido de definir: de que prática se está falando? Toda prática é capaz de incitar a produção de um saber?

No cenário dessas reflexões e da configuração do embate entre as formas e concepções em que o conhecimento é situado, durante o processo de formação docente, evidenciam-se posturas e relações que são estabelecidas com o conhecimento. Para cada concepção defendida pelos autores, ou seja, a epistemologia da prática, o esvaziamento teórico, a mercadorização do conhecimento, a autonomia ilusória dos docentes se revela uma forma de relação que é estabelecida pelos sujeitos com o objeto saber. Secundarizado, emanado no contexto da prática ou resultado de um processo de construção pela premissa científica, o conhecimento só se torna evidente pela relação que os sujeitos estabelecem com ele durante a constituição dos processos formativos.

Considerando-se tal análise, a teoria de Charlot, “Da relação com o Saber”, oferece elementos teóricos que sustentam esse debate. Ao configurar-se enquanto teoria, na busca contínua da compreensão e efetivação da postura epistêmica como suporte da relação estabelecida entre os sujeitos e o saber-objeto, dá centralidade à ciência e permite a estruturação de uma forma de pensar cientificamente.

Percebe-se, assim, a preocupação ininterrupta do autor em oferecer elementos que possibilitem a superação de um conceito, de um saber, por meio da sua racionalização, de aproximações sucessivas<sup>12</sup>, de retificações entre o conceito e a situação real de sua aplicabilidade. Não na perspectiva da verificação, mas da superação e do surgimento de um novo saber.

As abordagens, realizadas por Charlot na teoria “Da relação com o saber”, partem de uma situação real, de uma prática concreta, que se estrutura a partir de conceitos, mas que, dependendo da relação que se estabelece com ela, ou com os conceitos que a sustentam, é possível torná-la uma prática com efeitos de saber, com estatuto de construção de conceitos. É esse pressuposto que evidencia as ideias de Charlot como fundamentais à efetivação dos resultados da pesquisa, expressos nessa dissertação. Ao considerar uma teoria como uma possibilidade de fazer perguntas, concretiza um modo de pensar e compreender a articulação entre a teoria da relação com o saber e a forma de apresentação da dimensão epistêmica no processo de formação de pedagogos da UFFS – Campus Erechim/RS.

---

<sup>12</sup> Para definir este percurso de construção do conhecimento, Charlot faz uso da obra epistemológica de Bachelard (1938) “A Formação do Espírito Científico”, a qual foi publicada, no Brasil, em 1996.

Prosseguindo, o próximo item deste capítulo apresenta a relevância social e científica do tema através da revisão de pesquisas realizadas na área de formação de professores, especificamente em pedagogia, cujo enfoque de análise situa-se nas discussões apresentadas e na evidência ou ausência do debate sobre o saber científico e as relações estabelecidas com este nos processos formativos da pedagogia.

## **1.2 A pedagogia e os debates decorrentes dos processos formativos**

Considerando-se a importância do mapeamento da produção científica e acadêmica sobre o tema desta investigação, para situar a referida pesquisa neste debate, realizou-se um levantamento dos principais enfoques que circundam as pesquisas realizadas e divulgadas junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, bem como, nos anais das Reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação) nos anos de 2011, 2012 e 2013, especificamente no Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores. O objetivo deste mapeamento associa-se à necessidade de identificar, dentre as pesquisas analisadas, as principais temáticas estudadas dentro do campo teórico que debate o curso de pedagogia e as suas decorrências na formação de professores.

A busca por pesquisas que contemplassem, especificamente, “o curso de pedagogia e a formação de professores” foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em um recorte temporal dos últimos quatro anos (2010, 2011, 2012. 2013 e 2014<sup>13</sup>) e também, como mencionado anteriormente, nas últimas publicações dos anais da ANPED (2011, 2012 e 2013).

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, verificou-se uma gama de 179 trabalhos em diferentes programas de Mestrado e Doutorado, distribuídos nas Áreas do Conhecimento da seguinte maneira: Educação (136 trabalhos); Ensino de Ciências e Matemática (10 trabalhos); Ensino (4 trabalhos); Educação de Jovens e Adultos (4 trabalhos); Sociais e Humanidades (7 trabalhos).

Prosseguindo, realizou-se a análise mais específica dos referidos trabalhos através da leitura dos resumos e das suas palavras-chave e optou-se por direcionar a tabulação

---

<sup>13</sup> Os últimos trabalhos apresentados na base de Dados da Capes, datam de 2014.



de informações nas pesquisas concentradas na área da Educação, dentro dos programas de Pós- graduação em Educação, uma vez que as demais apresentam, de maneira muito fragmentada, a discussão do tema.

Dessa forma, compilou-se um total de 121 trabalhos, divididos entre 92 dissertações e 29 teses. Esse conjunto de pesquisas apresenta recortes ou abordagens mais específicas da temática evidenciada acima, permitindo a sua organização e articulação a partir dos seguintes eixos:

1. Análise do projeto de formação do curso e as demandas gerais de formação - 31 pesquisas;
2. A presença da tecnologia na formação de pedagogos – 31 pesquisas;
3. Análise das práticas no curso de pedagogia e a função do estágio – 12 pesquisas;
4. O papel ou função do pedagogo – 8 pesquisas;
5. O curso de pedagogia e as concepções que permeiam as ações formativas – 24 pesquisas;
6. A formação do pedagogo e a demanda da educação infantil – 04 pesquisas.

Além dessas, também constam, no conjunto de pesquisas, 11 trabalhos que discutem a formação de professores e as concepções pedagógicas, mas não apresentam configurações que atendem as perspectiva investigada: o curso de pedagogia.

Esse agrupamento das pesquisas em temáticas mais específicas, realizado a partir da análise mais apurada dos resumos dos trabalhos, dos seus objetivos, das questões norteadoras e também da apreciação das palavras - chave possibilitou a percepção de que existe um equilíbrio entre as discussões sobre o projeto de formação apresentado pelo curso e as demandas gerais de formação e as discussões a respeito da tecnologia e sua relevância nos processos de formação dos pedagogos.

Contudo, apesar da supremacia dessas discussões sobre as demais, não é possível perceber nesses trabalhos a preocupação com a relação do curso, ou das situações formativas desenvolvidas, durante este, com o saber, ou com o processo de construção ou aquisição desse saber, entendido aqui como domínio do conhecimento científico. A análise do excerto dessas pesquisas permite a inferência acerca da carência de produções que discutem a formação docente, em especial a formação em pedagogia e os fatores de produção do saber, ou as relações, que são estabelecidas com este, atreladas à sua relevância na constituição da docência. Desta forma, a partir da reflexão sobre esse as pesquisas realizadas neste recorte temporal e espacial, nesse campo de

estudo, possibilita-se a percepção sobre a importância atribuída ao movimento de articulação entre o sujeito em formação e o processo de construção ou aquisição do saber. Nesse sentido, é possível afirmar que esse movimento pode ser entendido, ou definido, como algo posto, predefinido ou até mesmo superado nas discussões sobre o curso de pedagogia e a formação de professores? Por outro lado, quais as implicações pedagógicas e epistemológicas decorrentes das relações que são estabelecidas entre os sujeitos em formação e a aquisição ou o domínio do saber a partir deste pressuposto?

Outro eixo de relevância nesse levantamento associa-se a “o curso de pedagogia e as concepções que permeiam as ações formativas”, no qual postula-se, com maior ênfase, a importância da experiência docente no desenvolvimento do seu percurso formativo. Muitos desses trabalhos apresentam grau de relevância acentuado ao tratar do conhecimento tácito ou empírico e da sua importância na formação docente. Contudo, na gama de pesquisas que se associa a essa temática, também se apresentam alguns questionamentos com relação à compreensão da supremacia da experiência, ou da empiria na configuração da formação docente. Entre os trabalhos, podemos citar: Marta Loula Dourado Viana, com o “A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da Uneb”<sup>14</sup>, e a Fatima Cristina Lucas, com a “Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de Pedagogia, no Brasil: uma análise das teses (1987-2010)”<sup>15</sup>

Convergente a isso, a análise das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho – Formação de Professores (GT 8) dos anais da ANPED (2011, 2012 e 2013) retoma esses questionamentos na medida em que evidencia a carência de estudos que se dedicam à compreensão dos processos epistemológicos que sustentam a formação dos pedagogos, não desconsiderando as especificidades e a relevância das pesquisas mencionadas, contudo, reconhecendo a necessidade dessa compreensão para a sustentação dos projetos formativos dos cursos de pedagogia.

---

<sup>14</sup> Dissertação de Mestrado, defendida em 2011, na Universidade Federal de Sergipe, no Programa de Educação.

<sup>15</sup> Dissertação de Mestrado, defendida em 2012, na Universidade Estadual de Maringá, no Programa de Educação.

No ano de 2011, a temática abordada pela 34ª Reunião da ANPED foi Educação e Justiça Social, e o conjunto de pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho 8, relativo à Formação de Professores, totalizou 24 trabalhos. A ênfase das discussões nesse GT dividiu-se entre a constituição da profissionalidade docente e as reflexões a respeito da formação continuada e suas interfaces metodológicas.

A abordagem relacionada ao curso de pedagogia restringiu-se a três trabalhos, cujo enfoque vinculou-se à reflexão sobre os aspectos constituintes do professor dos anos iniciais (polivalência e as estratégias do professor formador) e aos motivos da escolha do curso de pedagogia pelos acadêmicos.

Em 2012, o debate da 35ª reunião da ANPED centralizou-se no tema Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. No Grupo de Trabalho sobre formação de professores, a ênfase dos debates circundou a identidade e a profissionalidade docente. Do total de 22 trabalhos apresentados neste grupo, um apenas trouxe elementos de reflexão sobre o curso de pedagogia, abordando-o na perspectiva da associação entre os elementos que caracterizaram as vivências inclusivas e os debates teóricos ocorridos no decorrer do curso, com o intuito de identificar a relevância de cada um na formação do pedagogo.

Por sua vez, os Anais da 36ª reunião da ANPED, ocorrida em 2013, apresentam a temática Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios das Políticas Educacionais. No campo de debate sobre a formação de professores (GT 8), o enfoque apresentado pelas pesquisas priorizou as demandas formativas, em especial aquelas associadas à formação continuada e suas diversas possibilidades de configuração e operacionalização.

A pedagogia aparece como objeto de estudo de três trabalhos, sendo o primeiro associado às representações sociais dos graduandos acerca da Educação Inclusiva, dando ênfase à supervalorização das relações interpessoais em detrimento do domínio do conhecimento acadêmico/científico nesse campo teórico. O segundo trabalho define-se como pesquisa-formação e traz a pedagogia como 'pano de fundo', pois a discussão se efetiva na articulação entre a teoria e a prática na formação e no exercício profissional iniciante. O terceiro trabalho reflete sobre o estágio curricular em pedagogia e suas diferentes nomeações, apresentando uma proposta de acompanhamento de estágios em uma lógica de interação.

Assim, percebe-se, novamente, a ausência de pesquisas cujo objeto de estudo se direcione à pedagogia e aos processos epistemológicos que embasam as relações com o saber, desenvolvidas durante o curso, entendendo como fundamentais essas discussões, uma vez que toda ação pedagógica carrega as dimensões epistemológicas que a constituem. Portanto, todo docente, ao desenvolver sua prática, após, ou durante o processo formativo, fará de acordo com as concepções que conhece, isto é, com o saber que construiu, e baseado nos princípios de construção elucidados durante a sua formação. Conforme Facci (2004, p. 246), “as condições subjetivas na prática docente referem-se à compreensão que o professor tem do significado de sua atividade a partir da sua formação”.

É por intermédio desse entendimento que o professor estabelecerá a sua relação com o saber e/ou conhecimento. Somente a partir da compreensão da sua função, emanada do seu processo de formação, que o professor desenvolverá a sua ação em prol da construção do conhecimento, ou da sua mera reprodução. A relação, que ele estruturará com o saber/conhecimento, definirá o seu patamar de atuação.

Ampliando a compreensão acerca do conceito de ação pedagógica, busca-se nas ideias de Gauthier (1998)<sup>16</sup> elementos mais específicos. Para ele,

A ação pedagógica refere-se ao saber experiencial tornado público e testado. O saber da ação pedagógica não é inerente ao ser professor. Para que ele seja considerado desta forma é necessário que o conhecimento cotidiano passe pelo crivo da pesquisa e adquira legitimidade. (GAUTHIER, 1998, p. 34).

Esse processo precisa levar em consideração que o conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base em que já foi constituído, ou seja, a partir da própria experiência; contudo, ele precisa gerar novas necessidades de aprendizagem e tais necessidades surgem do questionamento, da racionalização dessa experiência e desse conceito já internalizado.

---

<sup>16</sup> Os estudos de Gauthier (1998) e seus colaboradores analisam as investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar e buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos dos docentes. A singularidade desta pesquisa está na identificação destes conhecimentos relativos aos saberes dos professores, uma vez que a mesma buscou revelar, dentro do que eles chamam de “reservatório de saberes próprios ao ensino” as especificidades de um tipo de saber: o saber da ação pedagógica. Com o intuito de atingir este objetivo, Gauthier e seus colaboradores, categorizaram vários saberes necessários à docência, os quais definiram como: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica.

Então, Gauthier (1998) defende que o saber da ação pedagógica respeita tanto a dimensão epistemológica como a dimensão política da ação, ao considerar a natureza dos saberes e a sua forma de legitimação perante a produção de conhecimento científico.

De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem de nada (GAUTHIER, 1998, p. 34)

Diante disso, é fundamental a reflexão a respeito da ação pedagógica que é desencadeada no processo de formação de pedagogos. Por meio da análise que considere a teoria Da relação com o saber, especificamente as categorias mobilização, atividade, saber da prática e prática de saber é possível evidenciar elementos importantes para pensar um processo de formação de professores, relacionados ao fazer docente e seu processo de construção do conhecimento.

### **1.3 Os caminhos e as etapas da pesquisa**

Neste embate, me situo enquanto pedagoga e, ora, me coloco na condição de pesquisadora. Como pedagoga, carrego o desafio de estruturar os momentos de formação de professores e, por conseguinte, explicitar as concepções de formação e conhecimento que são inerentes a esse processo. Por essa via, também foi possível perceber mudanças importantes e intensas, em se tratando de tempos e espaços de formação docente, principalmente aqueles associados à formação inicial em pedagogia. Diante disso, percebo a necessidade de aguçar a curiosidade ingênua e transformá-la em curiosidade epistemológica<sup>17</sup>, justificando a estruturação desta pesquisa, cuja contribuição se efetiva na reflexão a respeito da compreensão da dimensão epistêmica no processo de formação docente, analisando os documentos que nortearam as ações formativas da primeira turma de concluintes do curso de pedagogia da UFFS – Campus Erechim, sob a base teórica e conceitual da teoria Da relação com o Saber, de Charlot.

Face a isso, entende-se que todo movimento de construção de conhecimento depende da estruturação de uma trajetória que, no âmago de cada sujeito, se configura

---

<sup>17</sup> Ver pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (1994).

no limiar da sua atividade intelectual e do seu esforço cognitivo em, a partir de uma determinada mobilização, desencadear a estruturação de novos conceitos. Seguindo essa linha de raciocínio, ao se desenvolverem projetos de pesquisa, depende-se também da estruturação de um caminho a percorrer, definindo nosso ponto de partida, por meio das perguntas e inquietações levantadas, aonde queremos chegar, e nossa forma de buscar as respostas. Para isso, é necessário pensar em um método de condução das atividades da pesquisa.

Um método de trabalho é um conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (RAUEN, 2002, p. 37).

Ao considerar a importância do método, enquanto caminho, trajetória ou percurso, é necessário estar atento ao objeto da pesquisa, garantindo a coerência das análises e a efetivação do processo de construção de novos conhecimentos.

Neste caso, especificamente, o objeto de estudo da pesquisa é o Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Os dados analisados são oriundos dos documentos que fundamentaram as ações formativas realizadas no decorrer do processo de formação da primeira turma de concluintes da pedagogia da UFFS, Campus Erechim/RS, definidos como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e também os quarenta e seis Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias, cursadas pelos acadêmicos.

A escolha do PPC do Curso se deve à percepção deste como documento organizador e balizador dos processos pedagógicos e epistemológicos desenvolvidos por ele, oferecendo uma visão geral acerca das escolhas e concepções que permeiam as atividades desenvolvidas pelo referido curso. Todavia, para a ampliação das reflexões da pesquisa, faz-se necessária também a apropriação de elementos mais específicos do curso, que ofereçam maiores detalhes sobre o desenvolvimento das suas atividades. Assim, a escolha dos Planos de Ensino dos componentes curriculares segue essa prerrogativa. Cabe salientar, também, que a opção pelos planos de ensino dos componentes obrigatórios justifica-se, por expressarem o percurso formativo que envolveu a totalidade de estudantes do curso, sem a intenção de observar as

especificidades das demais ações de formação que não contemplaram o conjunto de estudantes; disciplinas optativas, PIBID<sup>18</sup>, etc.

A expressão dos resultados das análises se configura na busca de sucessivas aproximações entre o objeto de pesquisa, os dados coletados e a revisão teórica realizada, em uma lógica de descontinuidade e de rupturas com o saber pré-estabelecido, com a intenção de permitir a efetivação de novos conhecimentos.

Esta pesquisa, ao definir como foco de análise o conteúdo expresso nos documentos que norteiam o curso de pedagogia da UFFS, busca embasamento teórico em Bardin (2009). Para a autora, a análise de conteúdo na perspectiva de método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Diante disso, de acordo com essa autora, as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material ou descrição analítica; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A pré-análise constitui-se na organização do material que fará parte do estudo. É realizada por meio do mapeamento dos dados significativos, obtidos no manuseio das fontes consultadas, sendo necessária uma leitura do material no sentido de se tomar contato com sua estrutura, descobrindo orientações para as futuras análises.

A segunda fase do método de análise de conteúdo consiste na descrição analítica ou exploração do material, que inicia na pré-análise, mas adquire maior rigor no estudo aprofundado dos documentos, com base nos referenciais teóricos, relacionados ao objeto de estudo. Os procedimentos adotados são a codificação, que se refere à escolha de unidades de análise - os recortes - a seleção de regras para a contagem – enumeração; a classificação que é definida pela agregação dos elementos em grupos, de acordo com as características comuns, ou pelos sentidos; e a categorização que se caracteriza pela definição de conceitos principais, emergentes das informações reunidas anteriormente em determinados grupos; a extração desses conceitos permite a correlação entre ambos, novas aglutinações, ou classificações.

---

<sup>18</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.

A terceira etapa da análise do conteúdo é caracterizada por Bardin (2009) como o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Esta fase de interpretação referencial, apoiada nos materiais levantados, também inicia na etapa da pré-análise, mas, sobretudo nesse momento, alcança sua maior intensidade a partir da interpretação e da inferência, tratando de desvendar o conteúdo latente, porém imerso.

Diante da definição desse contexto, a pesquisa segue uma trajetória metodológica organizada em quatro etapas:

*1 – Estudo e compreensão da concepção pedagógica/epistemológica de Charlot e o anúncio das categorias de análise.*

Para iniciar a trajetória da pesquisa, busca-se a apropriação conceitual da teoria de Charlot (2000, 2002, 2003, 2005, 2008 e 2013) na tentativa de evidenciar, na literatura produzida por este, categorias que possam auxiliar na análise da relação com o saber que é construída na formação docente, com vistas a compreensão da dimensão epistêmica. Dessa forma, tais categorias orientam as demais etapas da pesquisa.

De acordo com Leal (2002, p. 235)

Pesquisa significa busca de respostas, de soluções. Nenhum pesquisador empreende essa busca às cegas; muito pelo contrário, seu pensamento e suas decisões são guiados, ao longo de todo o processo de pesquisa, pelo referencial teórico ou quadro de referência que elaborou.

Nesse sentido, a definição desse referencial teórico, como etapa da pesquisa, não significa a mera apresentação das ideias do autor; contudo, um exercício cuidadoso, vigilante e de esforço racional e metodológico, na perspectiva do desvelar de conceitos que não estejam tão evidentes, porém permeiam a estruturação teórica do referencial estudado. Diante disso, é durante essa etapa que se realiza a busca desses conceitos estruturantes da concepção teórica defendida por Charlot, principalmente aqueles que, no conjunto da sua teoria, melhor elucidam a sua perspectiva teórica em articulação com o problema e o objeto desta pesquisa: atividade e mobilização, prática do saber e saber da prática.

*2 - Estudo exploratório dos documentos que explicitam as ações formativas do curso de pedagogia.*



Esta etapa da pesquisa divide-se em dois momentos distintos, mas, complementares. O primeiro momento caracteriza-se pelo levantamento dos documentos do curso, definidos para esta pesquisa junto à Secretaria Acadêmica da Universidade e a Coordenação do curso.

Para esse levantamento define-se o total de 46 (quarenta e seis) Planos de Ensino dos componentes curriculares, das disciplinas obrigatórias desenvolvidas com os estudantes da primeira turma de concluintes, e o Plano Pedagógico do Curso.

Dito isso, no segundo momento da pesquisa, realiza-se a leitura inicial de tais documentos e um breve mapeamento e descrição dos dados coletados. Durante o desenvolvimento deste, dá-se ênfase maior à leitura analítica dos respectivos documentos, interrogando-os a partir das categorias definidas na etapa anterior (etapa 1) e identificando a presença destas, ou de novas formas de configuração. A partir disto, sob o olhar das categorias atividade e mobilização, prática do saber e saber da prática e da aglutinação de elementos comuns presentes nos conteúdos dos referido documentos, extraíram-se três macro – categorias, definidas da seguinte forma: dimensão epistêmica consistente, predomínio de base teórica substancial e ênfase instrumental.

### *3 - Tratamento e análise dos dados: a evidência da dimensão epistêmica nos documentos analisados e demais decorrências.*

Esta etapa da pesquisa se organiza a partir do tratamento dos dados coletados e categorizados nas etapas anteriores. Nela se configuram os processos de inferência e interpretação, colocados por Bardin (2009) de maneira mais aprofundada. Dessa forma, a análise dos dados realizada nesta etapa buscou evidenciar:

- a) a articulação entre as macro-categorias definidas por meio da teoria “Da Relação com o Saber” de Charlot, e sua forma de expressão nos documentos;
- b) as inferências da pesquisadora, referentes a esta articulação e à contribuição desta para o processo de formação dos pedagogos.

Todavia, é importante salientar que se compreende cada momento da pesquisa como um sucessivo retorno ao problema e ao seu contexto de surgimento e configuração. A organização da pesquisa, considerando estas etapas, permite que a análise do conteúdo aconteça em cada momento numa progressiva diferenciação do seu grau de

aprofundamento e de elucidação dos elementos que não ficam evidentes primeiramente. Trata-se de um constante ‘lapidar’ dos dados, através de um retorno sucessivo ao objeto de estudo e ao referencial teórico organizado, acentuando uma relação dialética na pesquisa.

Diante disso, os capítulos da pesquisa são organizados, seguindo esse percurso investigativo e apresentando os resultados decorrentes do mesmo. O primeiro capítulo apresenta os elementos constitutivos; entre eles, o anúncio da problemática e as discussões teóricas que a tangenciam; as etapas da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados.

O segundo capítulo se caracteriza como o espaço de discussão e sistematização das ideias de Charlot a partir da premissa teórica “Da Relação com o Saber”. Nesse capítulo da dissertação são anunciadas as categorias extraídas do pensamento de Charlot, que oferecem suporte para as análises a respeito dos processos de formação de professores, no que se refere à dimensão epistêmica evidenciada durante estes.

O terceiro capítulo apresenta os contextos do projeto de formação do curso de Pedagogia da UFFS, Campus Erechim/RS, por meio da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e dos Planos de Ensino dos Componentes Curriculares obrigatórios, que foram desenvolvidos com os estudantes da primeira turma de concluintes deste Curso. Nesse sentido, dá-se ênfase ao mapeamento e à descrição analítica das categorias que aparecem no conteúdo dos documentos que sustentam as atividades desenvolvidas pelo curso, selecionados para esta pesquisa. Esse mapeamento é realizado a partir das categorias atividade, mobilização, saber da prática e prática de saber, expressas no segundo capítulo da pesquisa.

Posteriormente, são postuladas as considerações finais do trabalho e os questionamentos futuros dela resultantes, compreendendo que a investigação realizada não esgota as possibilidades de reflexão acerca do objeto investigado e que, num viés dialético, demonstra movimento, sucessivos retornos, e precisa possibilitar novas rupturas com as verdades postas, para favorecer o processo de construção de novos conhecimentos. Eis a grande contribuição da pesquisa!

Diante disso, o capítulo a seguir apresenta a teoria “Da relação com o saber”, elucidando os seus elementos constitutivos. Inicialmente faz menção à trajetória formativa e profissional de Charlot, elucidando os princípios e/ou reflexões que evidenciaram o surgimento da concepção teórica, defendida por ele. A seguir, pontua os elementos

pedagógicos e epistemológicos que sustentam a referida teoria, bem como configura o esforço para definir as categorias que fazem a aproximação de um aporte teórico que não trata diretamente do processo de formação de professores; contudo, oferece preceitos importantes para a reflexão a respeito deste.

*“O conhecimento é sempre resposta a uma questão”.*

*Gaston Bachelard*

## **2. A TEORIA “DA RELAÇÃO COM O SABER”, DE CHARLOT: DECORRÊNCIAS PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS**

Conforme anunciado anteriormente, este capítulo tem a intenção de apresentar os elementos que constituem a teoria “Da relação com o saber”, de Charlot, na perspectiva de compreender a sua base epistemológica e sua contribuição para a problematização dos procedimentos e concepções da formação docente.

Traçou-se, dessa forma, um itinerário para a constituição deste espaço de discussão teórica, que segue, desde a apresentação de conceitos básicos do pensamento do autor, até o mapeamento mais preciso de categorias que servem de suporte para a discussão a respeito da formação de pedagogos e a compreensão do espaço ocupado pela dimensão epistêmica nesse processo.

### **2.1 O itinerário da pesquisa, de Charlot, e seus desdobramentos conceituais**

Para contextualizar a obra e o pensamento de Charlot, é preciso evidenciar que se trata de um pesquisador de renome internacional e nacional, cuja trajetória de pesquisa, desenvolvida primeiramente na França, se estrutura atualmente sob os contextos e contradições do cenário educacional brasileiro.

É filósofo, doutor em Ciências da Educação, pela Universidade de Paris X (1985) e “*Doctorat d’État*” (equivalente à livre - docência) pela mesma universidade. Sua trajetória profissional iniciou na França, em 1969, como professor de Ciências da Educação da Universidade de Túnis (Túnisia), onde permaneceu até 1973. Do ano de 1973 a 1987, atuou como professor de Psicopedagogia da “*École Normale*” (Instituto de Formação de Professores) em Le Mans, na França, cujo enfoque de atuação direcionou-se aos professores de Ensino Fundamental, especializados em situação de fracasso escolar. De 1987 a 2003, foi professor titular em Ciências de Educação da Universidade de Paris 8, onde dirigiu a graduação, pós-graduação e a Comissão de Recrutamento de Novos Professores. Após esse período, passou a colaborar com estudos e pesquisas em diferentes Universidades e instituições em todo território mundial, nas quais permanece atualmente. Entre elas se podem citar a Faculdade de Psicologia e de Ciências da

Educação da Universidade do Porto, em Portugal, a Universidade Federal do Mato Grosso, no Brasil, e também a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na qual desenvolve o trabalho de consultor.

Contudo, apesar da sua inserção constante em diferentes espaços educacionais mundiais, desde a década de 80, Charlot apresenta-se no território brasileiro como um grande pesquisador e teórico, cujos resultados de pesquisa têm contribuído de maneira significativa com a educação brasileira.

Reside atualmente no Brasil, em Aracaju, Sergipe, atuando como professor e pesquisador convidado na Universidade Federal de Sergipe e é membro dos cursos de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Ensino de Ciências e Matemática (NPGEICIMA). Na Universidade Federal de Sergipe, é líder do Grupo de pesquisa CNPq Arte, Diversidade e Contemporaneidade (ARDICO) e membro do Grupo de pesquisa CNPq Educação e Contemporaneidade (EDUCON).<sup>19</sup>

Suas pesquisas, juntamente com a equipe ESCOL<sup>20</sup>, iniciaram na França, em 1987, e tiveram como ponto de partida a relação entre a origem social e sucesso ou fracasso escolar, contrapondo, de certa forma, os trabalhos da Sociologia da Reprodução, em especial os de Bourdieu.

Os estudos desenvolvidos por Charlot e sua equipe partiram dessa abordagem, dando ênfase ao problema da *mistificação pedagógica*<sup>21</sup>, entendendo o “discurso pedagógico como mistificador na medida em que ele fala de tudo, menos de uma coisa: que a educação leva a um emprego, que ela leva a uma divisão social do trabalho” (2005, p. 15).

Por meio destas e de outras reflexões, formula a teoria “da relação com o saber”, com a qual busca “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41).

---

<sup>19</sup> Informações retiradas do Currículo lattes do autor <http://lattes.cnpq.br/4687158600283895>.

<sup>20</sup> ESCOL (Educação, Socialização e Comunidades Locais), equipe de pesquisa de grande projeção voltada à investigação das relações com os saberes (especialmente com o objetivo de esclarecer de que forma os alunos de diferentes classes sociais se apropriam deles).

<sup>21</sup> Tema da primeira obra de Bernard Charlot “A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação”, lançado, em 1976, na França.

Conforme entrevista concedida a Giolo (2003)<sup>22</sup>, o autor define sua trajetória de pesquisa por meio da condução das discussões em torno das políticas educacionais, sugerindo a conclusão de que o fracasso escolar, principalmente dos filhos das classes populares, é programado. Contudo, a consciência desse fato despertou em Charlot o desejo para a percepção do problema do sentido nas ações humanas; do problema das contradições nas práticas históricas; e da contradição específica de sua prática como formador de professores, na qual a categoria de sujeito era decisiva. E, por fim, algumas reflexões sobre o ensino da Matemática, cujo aprendizado não tem relação direta com o capital cultural da família, despertaram a atenção do pesquisador para o conceito de “relação com o saber” que pressupõe as relações que os sujeitos estabelecem com os saberes enunciados enquanto discursos constituídos, ou saber-objeto. Essa relação com o saber está imbricada em uma postura epistêmica que supera, através da atividade intelectual, a postura empírica, fruto das experiências e das demais relações estabelecidas pelo sujeito com o mundo.

Para Charlot (2000), o saber tem papel fundamental na formação do sujeito, pois permite a apropriação do patrimônio cultural produzido pela humanidade. Porém, coloca como decisivo, nesse processo de apropriação, a relação que cada sujeito estabelece com esse saber constituído, ou saber-objeto.

O grupo de pesquisa, coordenado por Charlot, busca a compreensão desse conceito, seguindo na contramão das pesquisas desenvolvidas naquele período histórico e que repercutem até os dias atuais, ou seja, buscam compreender as causas do fracasso escolar sem atribuí-lo às carências culturais. As suas compreensões seguem na direção do entendimento do por que há crianças, nessas mesmas condições, que não fracassam?

Esse olhar acentua a importância da percepção da relação com o saber, que é estabelecida por tais crianças, a fim de aproximar-se também dos sentidos que elas elaboram em suas relações com o saber escolar, compreendendo a lógica de constituição desse sentido e dessa relação. Assim, de acordo com Franco (2012, p. 119), os resultados das pesquisas de Charlot se traduzem em “mais que uma teoria, uma metodologia de investigação. Considero que a relação com o saber é uma metodologia, uma pedagogia, uma hermenêutica da prática.”

---

<sup>22</sup> Entrevista concedida ao professor Jaime Giolo, após proferir palestra na Universidade de Passo Fundo, em junho de 2003.

Essa ideia é reforçada por Charlot, em entrevista concedida a Rego e Bruno (2010), quando o autor retoma que é preciso ter cuidado com a abordagem da relação com o saber na perspectiva da resposta, em vez de tratá-la enquanto condição ou forma de perguntar. Atribuir o fracasso dos estudantes à falta de relação com o saber é recair em um erro ideológico sério, ou seja, a falta, a ausência remete à condição de “carência”, justamente aquela em que a teoria de relação com o saber pretende afastar. É nesse sentido que discutir a relação com o saber direciona a percepção ou investigação acerca das relações que os sujeitos estabelecem com a escola e com o conhecimento, compreendendo, a partir da visão de Charlot, que não se trata de uma relação “boa” ou “ruim”, mas, sim, de identificar quais elementos contraditórios mantêm essa relação; ou, ainda, de que forma o sujeito percebe a heterogeneidade das formas de aprender, considerando-se que ele vive fora da escola formas diferentes de aprender daquelas que o êxito escolar requer.

Contudo, essa concepção está atrelada à compreensão da constituição do ser humano enquanto sujeito, na sua individualidade e, também, na perspectiva deste enquanto ser social, pertencente à categoria humana, ou seja, a sua relação com o saber pressupõe o contato com o patrimônio acumulado pela humanidade, que se dá pela via da educação, por meio de outros seres humanos. Nesse sentido, de acordo com Charlot, “o que caracteriza o ser humano não fica dentro de cada indivíduo,[...] a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer da sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação” (CHARLOT, 2003, p. 151).

Pensando no processo de subjetivação, o autor sugere que a educação considera o estudante como ser humano indissociavelmente social e singular, pois entende que no horizonte da construção do conhecimento pelo indivíduo se reforça a condição singular do sujeito, o qual reelabora, reestrutura e reconfigura as informações a partir das suas condições e da relação com o saber que ele estabelece. E prossegue, elucidando: “só aprende quem estuda, quem tem uma atividade intelectual. Mas só faço um esforço intelectual se a atividade tem sentido para mim e me traz uma forma de prazer. Portanto, a questão da atividade, do sentido e do prazer é central.” (Ibidem, p. 151).

Os elementos pedagógicos que definem a teoria da relação com o saber, proposta por Charlot, ou ainda, a pedagogia da relação com o saber, emergem da ideia de um projeto coletivo de sociedade, de futuro e de escola. O autor apresenta a ideia da

constituição de uma pedagogia social, a qual é reconhecida, também, pela sua intencionalidade política, associada ao modelo de escola que se tem e as razões de tê-la dessa forma, uma vez que nenhuma pedagogia pode ser vista como neutra, ou como universal.

Nesse sentido, Charlot entende que a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo, confrontado com a necessidade de aprender.

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um 'conteúdo de pensamento' uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p. 81).

Das dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber, emerge como elementos de análise o fato de a relação ser a de um sujeito singular, que se inscreve num espaço social de relações simbólicas, ativas e temporais. Portanto, a relação com o saber funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Estas só se realizam se houver mobilização do sujeito que, por sua vez, só se mobiliza se a situação fizer sentido para ele. Dessa forma, os conceitos de mobilização, atividade e sentido ganham força no esclarecimento do conceito de relação com o saber.

Charlot(2000), também defende que, para que o estudante se aproprie do saber, para que construa novas estruturas cognitivas, é preciso que se engaje numa atividade intelectual e se mobilize intelectualmente. Para que ele se mobilize, duas condições são necessárias:

- que a situação de aprendizagem tenha sentido, que possa responder a um desejo e produzir prazer;
- que a mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz.

Evidencia-se, dessa forma, que esse processo de relação com o saber, com o intuito da apropriação, depreende de uma determinada postura adotada pelo sujeito, pelo aluno, no que se refere a aprender e saber. Assim, conforme Charlot (2000, p. 67)

Qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada em atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber: por que (motivo) e para que fim (fim, resultado) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? Por que ela não se produz com a mesma



freqüência, nem sobre os mesmos objetos, nas diferentes classes sociais? Que postura (relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a(s) do Eu empírico ou do Eu epistêmico?

Retorna-se, então, à postura do “eu epistêmico”, anunciada no primeiro capítulo desta dissertação como pressuposto importante, em se tratando da escolha teórica atrelada a Charlot. Segundo o referido autor, o aspecto central de se pensar uma teoria da relação com o saber é levar o aluno (e aqui poderíamos mencionar também professor) a adotar a postura do *eu* epistêmico, pelo qual o confronto constante com objetos do saber permita a dissociação do eu empírico (relacionado à experiência), do sujeito do saber, o qual se inscreve em atividades que buscam o princípio da verdade, da objetividade e da universalidade (CHARLOT, 2005).

Entretanto, como a teoria da relação com o saber define saber? Quais elementos conceituais perpassam a ideia de saber, defendida por Charlot?

## **2.2 Elementos epistemológicos da teoria “da relação com o saber”.**

### **2. 2.1 O que é saber?**

Diante do pressuposto teórico apresentado, o qual oferece princípios básicos e representativos das ideias de Charlot, é necessário evidenciar, com maior especificidade, os elementos epistemológicos que fundamentam a teoria da relação com o saber, entendendo-os como trajetória de construção de um conceito, visto que eles servem de suporte para as análises desta pesquisa.

Consequentemente, um dos conceitos determinantes da referida teoria, que precisa ser esclarecido em virtude da sua relevância na estruturação da pesquisa e também da teoria, é o conceito de saber. O que é saber, na lógica da constituição de uma ‘teoria da relação com o saber’? De qual definição de saber se parte para postular e/ou definir uma postura epistêmica?

Inicialmente, compreende-se que a teoria da relação com o saber diferencia saber de aprender. Compreende o saber em sentido estrito, significando um conteúdo intelectual. Já aprender implica várias situações, tais como: adquirir um saber; dominar um objeto ou uma atividade; relacionar-se, etc. O aprender não se restringe à aquisição de um conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que este sujeito estabelece

para adquirir esse conteúdo. Dessa forma, o aprender revela a pluralidade de relações que o sujeito estabelece com o mundo e auxilia na compreensão de que “adquirir saber permite assegurar-se de certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente”(CHARLOT, 2000, p. 60).

Todavia, qualquer tentativa de definir “o saber” remete a um sujeito de saber, que mantém com o mundo uma gama de relações que podem não ser caracterizadas como relações de saber, uma vez que o saber pressupõe uma atividade intelectual. Procurar o saber é instalar-se em um tipo de relação com o mundo, uma forma específica de relação, também denominada pelo autor de atividade científica, seguindo as premissas da razão. Salienta, ainda, que

[...] o sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar o partido da razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio. Essa atividade implica ainda uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual. (CHARLOT, 2000, p. 60).

Sendo assim, um sujeito do saber é definido especificamente pelo seu engajamento em uma relação com o saber, que não pode ser compreendida e confundida como qualquer forma de relação, mas sim como uma relação específica, que pode ser definida como atividade científica.

Para aprimorar ainda tais definições, Charlot se utiliza das ideias de Monteil (1985) e acrescenta que

[...] o saber está sob a primazia da objetividade; mas, é uma informação de que o sujeito se apropria. Desse ponto de vista, é também conhecimento, porém desvinculado do invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo. O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em quadros metodológicos. Pode-se portanto entrar na ordem do objeto; tornar-se então um produto comunicável, uma informação disponível para outrem. (Ibidem, p. 61).

O mesmo autor amplia a discussão, acrescentando que “não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal.” (Ibidem, p. 61). Sendo assim, a ideia de saber implica a de sujeito, uma vez que o saber se constitui a partir da atividade

do sujeito na relação que estabelece consigo mesmo e com os outros que constroem, controlam, validam e compartilham esse saber.

O autor em apreço afirma, ainda, que “não pode haver saber fora da situação cognitiva, não pode haver saber em si. O saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado dessa interação” (Ibidem, p. 62). Olhando sob essa perspectiva, o autor reforça que o saber pode ser considerado como um objeto autônomo, ‘encerrado nos livros’; porém, fundamentalmente necessário se faz considerar que essa comparação equivale a dar forma ou substância ao que primeiro é atividade e relação. “Se a questão da relação com o saber é tão importante, é porque o saber é relação” (Ibidem, p. 62).

Desse modo, percebe-se a predominância de uma definição de saber que é construção, que pressupõe movimentos de validações e reestruturação constantes, uma vez que o saber se constitui na relação do sujeito com o mundo e implica uma forma de atividade.

Contudo, é necessário clarear que não se menciona aqui qualquer relação com o mundo. O saber, postulado e definido pelo autor, inscreve-se na ordem das relações epistemológicas. Não desconsidera que os sujeitos mantenham, com o mundo, outras formas de relação, consideradas como relações sociais, que possam garantir o domínio de determinadas situações e a mobilização de informações, conhecimentos e saberes. Todavia tais relações não podem ser confundidas com relações de saber, ou definidas enquanto produtoras de saber. O saber ou conhecimento, que é mobilizado para o domínio de uma situação, configura-se pela ordem do aprender (conforme já mencionamos anteriormente) que não é da mesma natureza que o saber enunciável como saber-objeto. Charlot reforça essa diferenciação, afirmando que:

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e esta submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal é produto de relações epistemológicas entre os homens. [...] um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido. (CHARLOT, 2000, p. 63).

Entretanto, as considerações dispostas, a respeito do conceito de saber, oferecem indícios para pensar o processo de configuração da relação com saber, ou seja, de que forma a estrutura educacional provoca ou suscita o desenvolvimento desse movimento

determinado de relação com o saber? E, mais especificamente, na formação de pedagogos (objeto desta pesquisa), quais elementos ou categorias conceituais sustentam esse processo e podem contribuir com a construção da relação com o saber? Para ampliar a discussão, buscou-se compreender a centralidade da dimensão epistêmica na teoria da relação com o saber, elucidando algumas categorias consideradas centrais para a sustentação desta.

### **2.2.2 A centralidade da dimensão epistêmica na teoria “Da relação com o saber”**

Conforme já evidenciado anteriormente, para Charlot o saber tem papel fundamental na formação do sujeito, pois permite a apropriação do patrimônio cultural produzido pela humanidade. Porém, coloca como decisivo, nesse processo de apropriação, a relação que cada sujeito estabelece com esse saber constituído, ou saber-objeto.

A relação com o saber, defendida por ele, pressupõe a mobilização dos sujeitos e a atividade intelectual realizada para a apreensão desses conceitos. Dessa forma, afirma que não há saber fora de uma relação com o saber, pois o conhecimento/saber-objeto/saber-constituído só será apropriado pelo indivíduo, passando a se considerar um sujeito de saber, na medida em que, a partir do questionamento sucessivo, o mundo se torne objeto do seu pensamento.

Para Charlot (2013, p. 178), “tornar-se humano é, ao mesmo tempo aprender pela atividade intelectual e receber um patrimônio cultural”. Todavia, fundamentados pela ação questionadora, pela busca incessante por respostas e pela formulação de novas perguntas, deixando de lado a premissa de que “os professores são exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos” (Ibidem, p.178).

De acordo com esse autor, a apropriação do mundo se dá por diferentes maneiras, caracterizando uma pluralidade de relações que o sujeito estabelece nessa apropriação. Cada relação estabelecida depende do confronto entre a necessidade de aprender e as “formas” sob as quais o saber e o aprender se apresentam.

Dessa maneira, para explicitar os elementos epistemológicos que caracterizam a teoria “Da relação com o saber”, Charlot apresenta as descrições para o que ele chama de “figuras do aprender”.

As figuras do aprender são definidas, pelo autor, enquanto formas de apresentação do saber e do aprender aos sujeitos. Essas se encontram presentes no mundo sob a aparência de objetos-saberes (objetos onde o saber está incorporado- livros), objetos cujo uso deve ser aprendido (manuseio de máquinas), atividades a serem dominadas (ler, nadar) e dispositivos relacionais ou formas relacionais (agradecer).

Assim, diante de cada atividade, objeto, dispositivo, a postura do sujeito que aprende é diferenciada. O processo de aprender e construir saber não passa pela mesma via. Analisando nessa lógica, as relações que são estabelecidas, são diferenciadas. Para isso, Charlot (2000), define três dimensões de relação com o saber: a relação epistêmica, a relação identitária e a relação social. Estas relações não são consideradas de maneira dissociadas, pois, uma vez em que se coloca a compreensão do saber enquanto relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, envolvido em uma atividade, abriga-se nessa definição, a ideia social, identitária e epistêmica.

Contudo, neste ponto do capítulo, a ênfase maior será dada à dimensão epistêmica, sem desconsiderar as demais, e compreendendo, também, a relação entre ambas. Entretanto, diante da perspectiva de investigação desta pesquisa, torna-se imprescindível desvelar a importância dos processos epistêmicos subjacentes às diferentes figuras do aprender, e principalmente, porque é nessa dimensão que se situa a categoria atividade.

A dimensão epistêmica comporta três formas (epistêmicas) de relação com o saber. São elas: os processos de *objetivação-denominação*, relacionados à apropriação de um objeto reconhecido como saber-objeto; de *imbricação do Eu na situação*, referente à apropriação e domínio de atividades inscritas no corpo; e de *distanciação-regulação*: apreender as formas e dispositivos relacionais.

Charlot chama de *objetivação-denominação* “o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber” (2000, p.68). Pode-se, nessa perspectiva, relacionar a objetivação-denominação com o processo de constituição de um saber teórico em que o processo de construção do saber está situado atrás do produto: o saber pode ser enunciado, sem evocação do processo de aprendizado.

De acordo com Charlot (2000), o saber, assim entendido, toma a forma de um objeto autônomo, o que leva a falar de um objeto apresentado nos livros. Isso, porém, é um meio de dar formato de substância ao que primeiro é atividade e relação, conforme já

se mencionou anteriormente. A questão da relação com o saber é importante, porque o saber é relação. Aprender o saber - objeto é entrar em um tipo de relação epistêmica com o saber, no qual o saber é virtual e se encarna, por intermédio da linguagem escrita, em objetos empíricos. A linguagem escrita confere ao saber uma existência, aparentemente, independente de um sujeito, porém a passagem do objeto – saber a sua apropriação; enquanto saber, pressupõe uma trajetória consciente do sujeito, permeada pela atividade de apropriação e também pela reflexão (Ibidem, 2000).

No processo de *imbricação do Eu na situação*, definido por Charlot (2000), aprender significa dominar uma atividade “engajada” no mundo ou preparar-se para utilizar um objeto pertinente. Assim, o produto da aprendizagem não pode ser separado da atividade. Existe um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de ações em direção ao mundo. Esse é o processo pelo qual os sujeitos aprendem, pelo corpo, o domínio de uma atividade inscrita em um tempo e espaço. O resultado desse processo não se traduz em saber-objeto, e muito menos se torna autônomo. Sua configuração associa-se sempre à definição de uma determinada atividade, ou ainda, pode-se produzir um conjunto de enunciados articulados que expressam, por meio de palavras, uma atividade, isto é, descrição da atividade, seu material, os recursos, as ferramentas que utiliza, as condições de sua realização, etc. (Ibidem).

No entanto, Charlot (2000) alerta que aprender os enunciados não significa aprender a atividade descrita por eles. Há aqui a distinção entre o saber-objeto, que designa uma prática da prática propriamente dita. Ou seja, através de saberes-objeto, podem-se trazer elementos para ajudar a entender o fazer prático; no entanto, não se confundem com ele.

O autor citado apresenta o processo de *distanciação-regulação*, que por meio do qual, aprende-se a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente, submisso, agressivo, competitivo, cooperativo, etc. Aqui o sujeito epistêmico é afetivo e relacional, definido por sentimentos, emoções, em situação e em ato, como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo. Trata-se agora de passar ao domínio de formas relacionais e não de atividades, como no caso anterior. Significa aprender uma forma intersubjetiva e construir uma imagem de si mesmo. Dessa forma, aprende-se a regular a relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo em situação. É possível

transformar por designação as formas relacionais em saberes-objeto, substancializando-os. Mas, como no caso anterior, não se apropria da relação em situação, apropriando-se dos enunciados. Para tanto, é necessária a vivência das relações, agindo.

Essas formas de relação com o saber, que Charlot (2000) estrutura por meio do que batizou como figuras do aprender, revelam a presença forte da atividade enquanto norteadora dos processos epistêmicos. Não se trata aqui da mesma natureza da atividade; contudo, ela está presente e se configura da relação do sujeito com o saber-objeto, com o domínio das situações e também com os dispositivos relacionais.

A partir disso Charlot (2000) faz uma distinção importante, considerando as características de cada forma de relação, mencionada acima, com relação às definições dos “tipos de saber” que, muitas vezes, são apresentadas para justificar as posturas dos sujeitos diante dos processo de ensino e aprendizagem. Exemplificando, quando existe o relato de que ‘fulano’ aprende mais os saberes práticos, concretos; já ‘beltrano’, os saberes mais teóricos, abstratos.

Dessa maneira, o autor se utiliza das formas epistêmicas de relação para desmistificar essa forma de ver e classificar os saberes, ao mesmo tempo em que, delas decorre o resultado do processo de aprendizagem que, segundo Charlot (2000), é desenvolvido a partir do contato do sujeito com cada uma das figuras do aprender que podem traduzir-se em práticas, em vivências ou em produção de conceitos.

Nesse sentido, não é o saber que se define enquanto é prático, mas o uso que é feito dele, numa relação prática com o mundo.

[...] “o concreto”, “o abstrato”, “a prática” “a teoria” não existem como forma de ser, quer se trate do aluno, quer do mundo. O que é designado assim, de maneira grosseira e não pertinente, é uma relação: a relação com o mundo como um conjunto de situações e relações nas quais está engajado um sujeito encarnado, ativo, temporal, provido de uma afetividade; ou uma relação com o mundo posto a distância e em palavras. Em cada uma dessas três figuras do aprender, em cada um desses três processos epistêmicos, há uma atividade, mesmo que seja de uma natureza diferente (constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com os outros e consigo). Em cada uma dessas figuras, em cada um desses processos, há um sujeito, portanto, uma forma de consciência, o que impede a redução da aprendizagem a algo “concreto”. Embora essa consciência seja reflexiva apenas na primeira figura, nem por isso está ausente das outras duas; o indivíduo controla suas ações ou suas relações, está mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo; e esta consciência pode tornar-se reflexiva e gerar enunciados. O que é diferente nessas três figuras é a relação com o saber, e não, características naturais, ontológicas do aluno ou do mundo. Há aí um ponto muito importante do ponto de vista pedagógico: um espírito “concreto” e “prático” não é algo que se muda, ou, então, o faz muito dificilmente,

enquanto que uma relação com o saber é algo que se constrói. (CHARLOT, 2000, p.71).

Compreende-se, dessa forma, que a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes; portanto, há saber nas práticas. Mas as práticas não são saberes. A prática é o aprender na forma de domínio de uma situação e, nesse sentido, é diferente do saber enunciável como saber-objeto.

A teoria funciona na lógica dos saberes constituídos em discurso, do saber-objeto, e é descontextualizada. A prática funciona em outra lógica: é contextualizada e organizada, para atingir um fim em uma dada situação. Apesar de as duas lógicas serem irreduzíveis, elas podem se relacionar, a partir de duas formas de mediação: a prática do saber e o saber da prática (CHARLOT, 2005).

Há uma prática do saber, que funciona de acordo com normas específicas do mundo do saber-objeto, ou seja, como construção de um universo e de um discurso no qual a norma é a coerência interna desse discurso em um espaço teórico, no qual se estabelecem as suas relações constitutivas. E há o saber da prática, que pode ser considerado da mesma forma que a relação epistêmica da imbricação do Eu na situação, revelada pelo domínio específico de uma determinada situação, a qual mobiliza saberes específicos a ela; contudo, não os transforma em novos conceitos.

Esta lógica de constituição dos saberes evidenciada a partir da relação epistêmica com o saber, definida por Charlot, articula-se diretamente com o processo de constituição dos saberes na formação docente. O debate apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa elucida, em vários aspectos, a relação teoria e prática e as abordagens decorrentes, por meio do pensamento teórico de pesquisadores inseridos no campo de estudo da formação de professores.

A convergência entre os fundamentos teóricos, apresentados até o presente momento, referentes à teoria de “relação com o saber” e o objetivo deste capítulo são traduzidos pelo esforço sucessivo em definir uma trajetória teórica, que permita destacar no pensamento de Charlot algumas categorias que oferecem suporte para a discussão a respeito da formação de pedagogos. À vista disso, apresenta-se, a seguir, o que é definido como conceitos fundantes do pensamento do autor e que corroboram com a intencionalidade desta pesquisa.



### **2.3 A relação com o saber e os conceitos fundamentais para pensar a formação docente**

Conforme já explicitado no decorrer deste capítulo, a teoria “Da relação com o saber” se estrutura a partir de conceitos ou categorias que dão centralidade ao sujeito e ao seu processo de humanização ou hominização (tornar-se homem), de socialização (tornar-se membro de uma sociedade) e de singularização (se tornar singular, constituir-se como exemplar único), ou seja, parte da condição humana obrigatória de que “nascer significa estar submetido à obrigação de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 51) e pensar o movimento, “longo, complexo e nunca acabado” (Ibidem, 2000, p. 51) que é realizado por esse sujeito para efetivar a condição de aprender.

Para o autor, o ato de construir-se e ser construído pelos outros é a própria Educação, entendida de forma ampla, em situações que ocorrem dentro e fora da escola. É por meio de suas experiências que o sujeito toma contato com as muitas maneiras de aprender. Ele pode adquirir um saber específico, no sentido de compreender um conteúdo intelectual (a Gramática, a Matemática, a História da Arte etc.), pode dominar um objeto ou uma atividade (como caminhar, amarrar os sapatos, nadar, etc.) e pode aprender formas de se relacionar com os outros no mundo (saber como cumprimentar as pessoas, como se portar diante de determinadas situações). Porém, de acordo com o que já foi exposto anteriormente, cada uma destas situações exige do sujeito uma postura diferenciada para aprender.

De acordo com o Charlot (2000), o saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com outros. Assim, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (Ibidem, p. 63), levando o autor a assumir a postura de que a educação (e aqui nos dirigindo especificamente à educação escolar) deveria ter como objeto os processos pelos quais é possível levar o sujeito a adotar uma relação com o saber, e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais. Ao realizar a reflexão sobre as relações que os sujeitos estabelecem com o saber, o autor apresenta contribuições pedagógicas significativas para a estruturação dos processos formativos, uma vez que analisa não do ponto de vista do conceito pronto e acabado, mas a partir das condições que permitem a efetivação de um modo de operar do pensamento em cada sujeito.

Contudo, apesar de dar ênfase ao processo que é estabelecido entre sujeito e saber (conteúdo intelectual), na perspectiva da relação, não desconsidera a importância da apropriação desse conteúdo pelo sujeito; pelo contrário, enaltece a importância desse domínio para que o aluno se torne humano e tenha condições de ressignificar a sua existência.

Para situar tal processo no campo da educação escolar, Charlot se utiliza de dois conceitos fundamentais, que foram anunciados anteriormente; entretanto, é necessário retornar a eles, uma vez que são definidos como categorias de análise desta pesquisa, buscando a sua compreensão mais apurada.

### **2.3.1 Atividade e Mobilização**

Para Charlot, a estrutura fundamental da constituição da teoria “Da relação com o saber” revela-se por meio da atividade intelectual que leva ao conhecimento, ao saber-objeto. O conhecimento apresenta-se na lógica do saber constituído em um discurso, cuja coerência interna o mantém enquanto conceito. Contudo, a atividade intelectual garante a apropriação desse pelo sujeito, efetivando e configurando a relação deste sujeito com esse saber. Esse movimento, por sua vez, se estrutura a partir da postura epistêmica desenvolvida pelo sujeito, que lhe permite construir, gerar novo conceito, associado ao sentido e ao significado que adquire para ele.

A ideia de mobilização posta por Charlot (2003) distingue-se da de motivação. Para ele, o conceito de mobilização se refere à dinâmica interna, traz a ideia de movimento e tem a ver com a trama dos sentidos que o aluno vai dando às suas ações. A motivação, por sua vez, tem a ver com uma ação externa, enfatizando o fato de que se é motivado por alguém ou algo.

Dessa forma, a mobilização está imbricada no conceito de atividade e também na ideia de sentido. Aí está a maior aproximação do conceito de atividade, apresentado por Charlot, e o conceito de atividade definido por Leontiev: “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2000, p. 54).

O conceito de mobilização aponta, por sua vez, para os conceitos de móbil e de recursos. Entende-se por móbil a razão para agir (distinguindo-se de meta, que está

vinculado a resultados esperados). Recursos seriam, então, os trunfos, as forças de diferentes ordens, de que se dispõe e que são atualizados, acionados.

Mobilizar-se é engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem 'boas razões' para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade. O próprio móvel não pode ser definido senão por referência a uma atividade: a atividade é um conjunto de ações propulsadas por um móvel e que visam a uma meta. Ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. O móvel, que deve ser distinguido da meta, é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade. (Ibidem, 2000, p. 55).

O sujeito se envolve na atividade quando existe um sentido para tal: um desejo, um valor que desperta a sua mobilização e, por conseguinte, a sua ação que leva à atividade. Assim, quando se refere a sentido e a desejo, Charlot não está mencionando o prazer sem esforço cognitivo, ao sentido isolado ou distante da função que a apropriação do saber remete ao sujeito, ou seja, sua hominização, singularização e socialização. O autor demonstra preocupação com a ligação, muitas vezes decorrente entre sentido e o cotidiano do sujeito, ou seja, do vínculo entre a necessidade, o desejo e o significado para a atividade, associar-se apenas à vivência do sujeito, ao conhecimento do seu ambiente ou cotidiano. Charlot (2013) salienta que a escola tem a função de tratar o mundo como objeto de pensamento e não como lugar de vivência para facilitar a ligação entre o sujeito e o seu mundo familiar e, assim, atribuir sentido à atividade escolar.

Segundo ele, ao tratar o mundo como objeto de pensamento, é possível colocá-lo num universo específico, decorrente de uma construção científica, expressa em conceitos, sustentada pela coerência interna. Já como espaço de vivência, para facilitar a ligação entre o que se ensina na escola e o mundo familiar do sujeito, pode se tornar um obstáculo, na medida em que oculta o sentido específico da atividade escolar. A relação com o saber, decorrente da atividade escolar, é muito diferente da relação que se configura entre o sujeito e o domínio das situações e dos dispositivos relacionais, oriundos do seu universo de atuação social.

Controlar a relação entre o objeto de pensamento e os seus referentes no meio de vida e introduzir o aluno em universos intelectuais constituídos por objetos cujo sentido não decorre de uma relação com o mundo vivenciado é, sob duas formas correlatas, o problema central da pedagogia escolar. (CHARLOT, 2013, p. 148).

Isso não significa que o autor desconsidere a importância da relação entre o saber científico e as práticas sociais nas quais os sujeitos são envolvidos; contudo, afirma a necessidade de se preservar a especificidade da relação com o saber científico, que é desencadeada pela atividade escolar, e que esta não pode ser confundida com qualquer atividade.

Diante disso, a definição de atividade intelectual, a que nos referimos envolve a ideia de estudo, de esforço intelectual, de motivo e objetivo atrelado ao domínio do saber. Corroborando a esse entendimento, Charlot (2013) associa-se às ideias de Leontiev, quando este afirma que o sentido da atividade depende da relação entre motivo e objetivo, ou seja, quando respondo às perguntas: por que faço isso? É o motivo. Para que faço isso? É o objetivo. Como faço isso? São as ações. E que a eficácia de uma atividade se revela quando esta permite chegar ao resultado desejado.

Ilustrativamente, Charlot (2013) utiliza-se de um exemplo para realizar nova associação com as ideias de Leontiev, com relação à atividade, e relata a situação de um estudante que estuda para tirar uma boa nota e ganhar um celular, prometido pelo pai e de um outro que estuda porque se interessa pelo conteúdo estudado. Assim, de acordo com Charlot (2013, p. 146),

Leontiev diria que só o último trata de atividade, enquanto o outro apresenta ações nas quais existe um descompasso entre motivo e objetivo. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer em desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo.

Neste sentido, ganha relevância a atividade intelectual como estudo, como esforço cognitivo, desenvolvido por meio do acesso ao saber científico, e tendo-o como objeto de pensamento. Para Leontiev (*apud* CHARLOT, 2013) o objeto da atividade é o conhecimento, o saber científico. Reafirmando essa premissa, Charlot (2013) apresenta três processos fundamentais para tornar o mundo objeto de pensamento (já mencionada anteriormente) e garantir a especificidade da atividade intelectual (escolar): distanciação, objetivação e sistematização.

Por distanciação compreende os processos que permitem afastar o sujeito das emoções, dos sentimentos e das experiências vivenciadas em seu cotidiano, para “pôr o mundo como objeto a ser pensado” (*Ibidem*, 2013, p. 149). Atrelada a isso, encontra-se a objetivação que é justamente o ato de desprendimento que permite olhar o mundo como

objeto de análise. Dessa forma, “distanciação e objetivação são indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constituir-se em um Eu epistêmico, distinto do Eu empírico” (Ibidem, 2013, p.149), no processo onde o mundo é o objeto a ser estudado, investigado, pesquisado e revelado a partir das suas limitações e contradições.

Todavia, conforme Charlot (2013) e, aqui, associando-se às ideias de Vygotsky (1987), tal processo só é possível pela via da linguagem, pois somente esta é capaz de construir objetos de pensamento e sujeitos racionais para pensá-los, diferenciando-os de objetos de vivência, cumprindo com a intencionalidade da atividade escolar.

Para o terceiro processo, definido como sistematização atribui-se à responsabilidade com a criação de sistemas entre os conceitos estudados, visto que “um conceito é definido pelo conjunto de relações que ele mantém com outros conceitos e não por uma ligação direta com um referente” (CHARLOT, 2013, p. 150).

Dessa forma, esses três processos permitem a constituição do Eu epistêmico, através da constituição do mundo enquanto objeto de pensamento, definindo a essência da atividade intelectual, desenvolvida na escola.

Porém, ao abordar, de maneira mais específica, a formação de professores<sup>23</sup> Charlot (2005) sinaliza a necessidade de se pensar esse processo associado à discussão de dois conceitos, que são tomados por esta pesquisa como categorias de análise: a prática do saber e o saber da prática.

A escolha destes conceitos vincula-se às reflexões teóricas do primeiro capítulo desta dissertação, as quais evidenciam a preocupação de diferentes autores com relação aos processos de formação docente que se configuram por meio da valorização excessiva da prática pedagógica como elemento norteador. Tal preocupação não desconsidera a importância da presença da prática nos processos de formação, contudo, pontua seus questionamentos a respeito de a prática sustentar os processos epistemológicos da formação, ou ainda, direcionar a formação docente para a preparação do exercício da prática. Nesse sentido, as categorias: a prática do saber e o saber da prática, traduzem a compreensão conceitual de uma prática direcionada, cuja finalidade

---

<sup>23</sup> Charlot possui poucas publicações que abordam a temática formação de professores, pois, de acordo com a consulta realizada por e-mail com o próprio autor, o direcionamento dado em suas pesquisas sempre se atrelou à compreensão da relação que os sujeitos (jovens e crianças) estabelecem com o saber e com a escola. Porém, compreende a importância da inserção do professor nesta discussão, uma vez que, para desempenhar sua função docente, passa pelo processo de formação e, portanto, desenvolve relações com o saber, que são decisivas para sua atuação.

se revela no aplicar de conceitos e por uma prática com efeitos de saber, em que o vetor principal é a construção de conceitos e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, tornando-os sujeitos de saber.

### **2.3.2 Prática de saber e o saber da prática**

Charlot (2005) traz, para a discussão da formação de professores, dois níveis de análise: o saber como discurso constituído e a prática como atividade direcionada e contextualizada. Segundo ele, existe uma tensão e uma contradição explícita na estruturação da formação docente, evidenciada pela definição desses dois níveis, que partem de lógicas diferentes, e que se desenvolvem, assumindo relações diferentes com o saber.

A lógica de discurso constituído com coerência interna, ou saber-objeto, carrega o estatuto científico, a postura epistemológica e não está a serviço da aplicabilidade e da utilidade enquanto instrumento ou ferramenta prática. A sua lógica de constituição pressupõe o que o autor chama, e que será abordado posteriormente, de prática de saber, ou seja, depende de uma base epistemológica, de uma ação carregada de intencionalidade, embasada em princípios de racionalidade e coerência, que podem se tornar generalizáveis em um conceito.

Já a configuração de processos formativos que elucidam a prática como atividade direcionada e contextualizada, na qual o saber adquire valor de referência ao objetivo a ser perseguido, associa-se ao processo de transmissão de saber como simples instrumento de uma determinada prática. Não emana do estatuto de discurso constituído com coerência interna ou saber-objeto. Possui, apenas, valor instrumental.

Diante disso, Charlot (2005) ressalta que o problema-chave está no entendimento da tensão entre essas duas lógicas, as quais operam de forma heterogênea, durante o decurso formativo, compreendendo que,

Um saber pode adquirir sentido segundo dois tipos de lógica, não a do abstrato e a do concreto, o que não quer dizer nada, pois, por natureza um saber é abstrato, mas segundo aquela das práticas e aquela do discurso constituído. Essas duas lógicas são radicalmente heterogêneas. Elas não podem ser integradas em um modelo unificado do tipo 'saberes fundamentais aplicados à prática'- modelo que volta a negar a especificidade da prática – ou do tipo ' saberes fundamentais emanados da prática' – modelo que volta a negar a especificidade dos sistemas de saberes (CHARLOT, 2005, p. 93).

Esses dois movimentos, citados por Charlot, ilustram, de certa forma, a contradição que perpassa os processos formativos desenvolvidos, que são citados no primeiro capítulo desta dissertação. As discussões que tangenciam entre a ênfase dada aos aspectos práticos da formação, bem como, a sinalização do esvaziamento teórico, reforçam de maneira incipiente este debate, posto pelo autor, e acentuam o desafio de se discutir a respeito das relações com o saber, que são evidenciadas nos processos formativos docentes e as suas decorrências pedagógicas e epistemológicas.

A questão que se coloca está diretamente atrelada à forma como tais concepções acerca da lógica das práticas e a lógica dos saberes constituídos como discursos coerentes, são expressas nos documentos que estruturam o curso de formação em pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS.

Entretanto, para fornecer elementos mais concretos e possibilitar a interlocução entre essas duas lógicas, o autor elucida a relevância de duas categorias de análise, entendendo-as como referência para a mediação entre as lógicas expostas acima: a prática do saber e o saber da prática.

Charlot explicita estas categorias, pois entende que,

Se o saber se apresenta sob a forma de sistemas apresentáveis em discursos constituídos, no mínimo foi necessário um processo de constituição desse sistema e desse discurso: o saber discurso é o efeito de uma prática de saber, prática científica [...] por vezes prática pedagógica, prática que nos dois casos, precede por aproximações sucessivas, retificações, precisões, etc. (CHARLOT, 2005, p. 93)

Dessa forma, entende que a *prática do saber*<sup>24</sup> funciona sob as normas específicas do mundo do saber: construção de um universo e de um discurso no qual a norma é a coerência interna. Assim, lida diretamente com o processo de construção do saber-objeto, mencionado anteriormente, a partir da definição das figuras do saber. Organiza-se para atingir um fim, mas não de produzir efeitos, agindo sobre o mundo.

Seu objetivo é descontextualizar o saber, permitindo uma ruptura deste com o contexto do qual se origina, tendendo precisamente a libertá-lo da ancoragem a uma determinada situação, para construir um saber que seja verdadeiro, independente da

---

<sup>24</sup> Grifo nosso.

situação. Configura, dessa maneira, um jeito de produzir o saber, compreendendo que esse saber produzido se coloca sob a forma de sistemas apresentáveis em discursos constituídos: o saber-discurso é o efeito de uma prática de saber, prática científica.

Isso postula a presença da base epistemológica da constituição do saber. O saber não está pronto, acabado, e sua apropriação passa pela necessidade da apropriação do caminho que conduziu à elaboração do conceito, provocando um distanciamento, uma ruptura entre o conceito inicial e o seu contexto, permitindo a elaboração de novos conceitos. Dessa forma, de acordo com Charlot (2005), a prática do saber assume o estatuto de um instrumento para resolver problemas, construindo outros conceitos, produzindo efeitos de saber. É uma prática específica que funciona no homogêneo. O saber adquirido permite construir novos saberes.

Todavia, a outra categoria de análise, que serve de mediação entre a lógica das práticas e a lógica dos saberes constituídos, revela-se sob a condição de saber da prática, sendo definida da seguinte forma:

*O saber da prática*<sup>25</sup> trata de práticas direcionadas, sequenciais, contextualizadas e submetidas a variações que não podem ser reduzidas a distinções conceituais; é saber da realização de objetivos e da contextualização, ao mesmo tempo em que, como saber, se põe como válido em si mesmo. O saber da prática é um saber e não uma prática. Contudo pode dotar um profissional de competência suplementar para atingir seus fins, mas não pode ser considerado como uma teoria fundamental para ser simplesmente aplicada. Eis um grande equívoco, em se tratando de pesquisa sobre práticas de ensino que tem a intenção de constituir uma didática “científica”, que diria, sob a forma de teoria a verdade da prática. O desejo de integrar o saber e a prática em um discurso único, totalizante é fonte de dogmatismo e totalitarismo. (CHARLOT, 2005, p. 94).

Por outro lado, há saber na prática. Na prática mobilizam-se os meios e capacidades necessárias, para atingir um fim determinado em uma situação dada. Para isso, a prática é direcionada e contextualizada, e o que lhe dá pertinência é uma relação entre meios e fins, que permite o controle das variações postas pelas situações das quais esse saber é oriundo. Esse saber da prática não pode ser elevado à condição de conceito, ou de saber-objeto. Seus princípios de validação não são a coerência interna, muito menos, os princípios da racionalidade científica. Esse saber da prática é aquele que

---

<sup>25</sup> Idem.



permite a realização de objetivos específicos. Sua ação não configura uma estruturação de um novo conceito que possa ser generalizado enquanto saber-objeto.

Nesse sentido, assim como Charlot, outros autores, já citados no primeiro capítulo desta dissertação (Pimenta, Libâneo e Franco), reforçam a ideia da clareza com relação à concepção de prática e de teoria (saber-objeto/ saber-discurso) durante a formação dos cursos de formação de professores. Ao tratarem especificamente dos processos constitutivos da formação em pedagogia, compreendem e insistem na articulação entre a teoria educacional e a prática pedagógica e, ainda, discutem e defendem um estatuto epistemológico como garantia dessa articulação, reforçando a importância de se pensar tais processos.

Diante das discussões expostas, até o momento, e na busca da efetivação dos caminhos da pesquisa, apresentam-se a seguir os contextos de formação, evidenciados no curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, bem como a análise dos documentos definidos para esta etapa, à luz das categorias: a prática do saber, o saber da prática, atividade/mobilização.

### **3. A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DA UFFS: ANÁLISE DA DIMENSÃO EPISTÊMICA E SUAS DECORRÊNCIAS PEDAGÓGICAS, COM BASE NA TEORIA “DA RELAÇÃO COM O SABER”**

No decorrer deste capítulo, postulam-se as aproximações com os elementos que materializam a análise do objeto desta dissertação. O contato com os documentos do Curso, na perspectiva da apropriação da sua proposta de formação, bem como o anúncio das formas de manifestação das categorias: mobilização, atividade, prática de saber e saber da prática, definidas no capítulo anterior, configuram o principal objetivo deste espaço de discussão.

Inicia-se com a apresentação e caracterização geral do Curso, atenta às definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia. Prosseguindo, realiza-se o exame analítico do PPC e dos Planos de Ensino, evidenciando o modo pelo qual as categorias postas acima, declaram a sua presença nestes.

#### **3.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS e a formação do pedagogo**

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS, Campus Erechim, desenvolve ações diversificadas para a formação de pedagogos, na região do Alto Uruguai, desde o ano de 2010. Oferece 50 vagas para o período noturno, com ingresso no primeiro semestre de cada ano.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, elaborado em 2010, em consonância com os parâmetros legais que orientam a formação de professores no Brasil<sup>26</sup>, a carga horária total do curso é de 3.375 horas, divididas em 10 semestres letivos, sendo que a habilitação do curso dá ênfase à atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na Modalidade Normal e em cursos de

---

<sup>26</sup> Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Decreto nº 6.775/2009 que institui, dentre outras providências, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; os Pareceres CNE/CP nº 009/2001, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena.

Formação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A sistematização do Projeto Pedagógico do Curso contempla desde a descrição da trajetória histórica de constituição da Universidade Federal da Fronteira Sul até os elementos epistemológicos e pedagógicos que orientam o processo de formação docente, desenvolvidos pelo curso, na UFFS, nos Câmpus de Erechim e de Chapecó.

Inicialmente, apresentam-se os dados gerais do curso de Graduação, o histórico da Instituição, a descrição da equipe de elaboração e coordenação do documento e a justificativa da criação do Curso. Prosseguindo, dá-se ênfase aos aspectos referenciais orientadores do Curso (ético-políticos, epistemológicos, metodológicos e legais), traçando os seus objetivos, o perfil dos egressos e a organização curricular. A partir destes elementos, descrevem-se o processo pedagógico de gestão do Curso e o processo de avaliação do ensino e aprendizagem, as concepções que o embasam e as estratégias metodológicas para a sua execução e para a expressão dos resultados acadêmicos. Associadas a isso, apresentam-se a autoavaliação do curso, sua intencionalidade e formas de operacionalização.

Reforça-se, no texto do PPC a importância da articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, na busca da qualificação da formação docente, ofertada pela Universidade, e também diante do compromisso social e acadêmico desta. Apontam-se o perfil docente necessário à solidificação das ações desenvolvidas pela Universidade, bem como as formas e alternativas de qualificação e formação, que serão e são oferecidas aos docentes.

Para concluir, o documento mostra as condições de infraestrutura necessárias ao funcionamento do Curso e as referências bibliográficas que embasarão a construção da proposta pedagógica. Também apresenta, em anexo, as regulamentações de estágios e das atividades de prática de ensino; de sistematização do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e das Atividades Curriculares Complementares (ACCs), tanto do Câmpus de Erechim como do Câmpus de Chapecó.

O Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia<sup>27</sup> teve sua primeira versão concluída, ainda em maio de 2009, a qual se configurou, a partir da necessidade de sistematização do projeto de implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul, e foi construída de maneira coletiva pela Comissão de Implantação da UFFS, nomeada, em fevereiro de 2009, pelo Ministro da Educação à época.<sup>28</sup> Fizeram parte desse processo de elaboração, docentes de outras universidades, os quais delinearam o ponto de partida dos dezenove projetos pedagógicos referentes aos cursos, oferecidos pela UFFS, no ano de 2010, ano do início das atividades acadêmicas na cidade de Erechim e demais Câmpus.

Após a chegada dos primeiros professores, selecionados em concurso público no final do ano de 2009, foi realizado trabalho sistemático e coletivo para a conclusão e organização da nova versão dos PPCs dos cursos oferecidos pela UFFS; entre eles, o de Pedagogia. Conforme consta no texto do próprio documento, a partir desse momento “as discussões passaram a incorporar experiências e sugestões desse grupo de professores. A partir de então, a formatação dos PPCs ficou sob responsabilidade dos colegiados de curso” (UFFS, 2010, p.18).

Contudo, um importante desafio, expresso no próprio Projeto Pedagógico, relaciona-se ao fato de a Universidade constituir-se em formato multicâmpus e, dessa forma, as contribuições sistematizadas nos documentos deveriam contemplar as proposições dos colegiados dos diferentes Câmpus da Universidade, mantendo seu caráter mutli e interdisciplinar.

Considerando-se o processo de construção unificado<sup>29</sup> dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação da UFFS, cabe salientar que estes articulam os componentes curriculares, oferecidos durante a formação, em torno de três eixos: (1) Domínio comum;

---

<sup>27</sup> Faz-se necessário explicitar que documento aqui analisado, possui a versão elaborada em 2010, não passando por outro processo de revisão ou reelaboração. Entretanto, as regulamentações citadas no parágrafo acima, apresentadas no anexo do documento, datam de 2012.

<sup>28</sup> Em 11 de fevereiro de 2009, o Ministro da Educação deu posse à Comissão de Implantação da UFFS (Portaria nº 148). Na definição dos cursos de Graduação, a Comissão de Implantação da UFFS priorizou as áreas das Ciências Agrárias e das Licenciaturas, tendo em vista a importância da agroecologia para a Região, a necessidade de tratamento dos dejetos, os problemas ambientais gerados pelas agroindústrias, as perspectivas da agricultura familiar e camponesa, e a sua centralidade no projeto de desenvolvimento regional, proposto pela Instituição, etc.; já o foco nas Licenciaturas se justifica pela integração às políticas do Governo federal de valorizar as carreiras do magistério (UFFS, 2010, p. 15).

<sup>29</sup> O processo de construção unificado refere-se a elaboração dos PPCs dos cursos de graduação da UFFS, respeitando a proposta organização curricular própria desta universidade.

(2) Domínio Conexo, e (3) Domínio Específico, os quais seguem a intencionalidade formativa da Universidade.

No âmbito da graduação, além das atividades de extensão e de pesquisa, o currículo foi organizado em torno de um domínio comum, um domínio conexo e um domínio específico. Tal forma de organização curricular tem por objetivo assegurar que todos os estudantes da UFFS recebam uma formação ao mesmo tempo cidadã, interdisciplinar e profissional, possibilitando aperfeiçoar a gestão da oferta de disciplinas pelo corpo docente e, como consequência, ampliar as oportunidades de acesso à comunidade (UFFS, 2010, p. 16).

Nesse sentido, cada domínio segue prerrogativas diversas para o processo de formação dos sujeitos, desde a oferta de componentes que ofereçam a instrumentalização necessária para o percurso acadêmico (domínio comum), passando por componentes que estabeleçam a conexão com outros cursos do mesmo campo de formação (as Licenciaturas, por exemplo) e, com isso, fortalecem a interdisciplinaridade (domínio conexo), bem como o contato com a especificidade do campo de estudo (domínio específico).

Em se tratando, especificamente, do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, é possível perceber um alinhamento e uma articulação com os documentos nacionais, que oferecem diretrizes para a estruturação e o funcionamento dos cursos de Graduação em Pedagogia. Conforme consta no texto do próprio PPC,

O Projeto Pedagógico, consubstanciado neste documento, fundamenta-se nos parâmetros legais que orientam a formação de professores no Brasil, especialmente aqueles diretamente relacionados ao Curso de Pedagogia, dentre os quais o Parecer CNE/CP nº 05/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; o Parecer CNE/CP nº 03/2006 que discorre sobre o Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (UFFS, 2010, p. 5).

A partir da base legal anunciada, o curso de Pedagogia da UFFS expressa seu compromisso formativo atrelado diretamente ao exercício da docência, tendo-a como base para a formação do pedagogo e, para isso, prioriza três linhas condutoras: “a) formação de professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; b) a efetivação da gestão democrática da educação; c) a produção e difusão de novos conhecimentos educacionais” (UFFS, 2010, p. 6)

Para garantir esse compromisso, busca, nas concepções expressas na sua base legal, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso, os princípios fundamentais para a operacionalização dessa incumbência, bem como associa

[...] ao diálogo entre diferentes áreas do conhecimento a possibilidade do acadêmico aplicar, no campo da educação, 'as contribuições de conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental/ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos, culturais' (cf. Resolução CNE/CP n. 1, 05/2006), orientada pelos princípios de 'interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética' (cf. Resolução CNE/CP n. 1, 05/2006); (UFFS, 2010, p. 6).

Dessa forma, reforça a articulação mencionada anteriormente, definindo a identidade da Pedagogia da UFFS, a partir das prerrogativas e concepções expressas, principalmente nos Pareceres e Resoluções que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia. Além do recorte apresentado acima, é possível evidenciar outras menções aos documentos no decorrer do texto do PPC, expostas em forma de citações diretas ou indiretas, especialmente relacionadas ao exercício profissional do professor formado em Pedagogia, como segue:

[...] visa preparar o acadêmico/a para 'exercer com propriedade as atividades de planejamento, execução e avaliação de ações educativas' e 'participar na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino' (cf. Resolução CNE/CP n. 1, 05/2006) *apud* (UFFS, 2010, p.6)

Entende-se a importância desse alinhamento e do atendimento às orientações postas por tais documentos, que se constituem também como base legal. Contudo é importante salientar que, na medida em que estes ocorrem, faz-se necessária a clareza acerca das intencionalidades formativas de cada documento, assegurando a essência do movimento de construção do saber na e para a docência. Essa constatação associa-se aos questionamentos expressos no primeiro capítulo desta dissertação, os quais manifestam a preocupação com relação ao esvaziamento teórico e à supervalorização da experiência prática como garantia do processo formativo docente.

Dessa maneira, é possível perceber que, na descrição da trajetória de construção do referido documento, não estão expressos os movimentos e as discussões que perpassaram sua elaboração, associada à escolha das concepções teóricas e epistemológicas que direcionam, ou deveriam direcionar, as ações de formação do Curso. Tais concepções são anunciadas brevemente, no decorrer do item que trata dos

Referenciais Orientadores (Ético-políticos, Epistemológicos, Metodológicos e Legais) e, no que tange aos princípios de orientação do Curso, enaltece a formação em Pedagogia para o exercício da profissão docente, ou seja, a base para a formação é a docência, utilizando-se do entendimento exposto nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.

Diante disso, concorda-se com o pensamento de alguns autores que apresentam análises sobre o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia<sup>30</sup>, destacando, principalmente, os limites e as fragilidades deste documento, no que se refere às concepções epistemológicas subjacentes ao texto. Tais apontamentos reportam-se, de maneira substancial às discussões sobre a função do pedagogo, às construções sociais e históricas da profissão e às decorrências da reconfiguração desta, evidenciadas a partir dos documentos legais.

De acordo com Scheibe (2007, p.58),

Sob a justificativa de que o curso trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos, fundamenta-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. São princípios mais abrangentes, que permitem todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição.

Destaca, ainda, que, “significativamente, o Parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em Pedagogia.” (Ibidem, p. 59), o que comporta significativas ponderações sobre a possibilidade de concretizar um processo de formação consistente e coerente, a partir do princípio do preparo para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais, associado ao especialista em gestão e planejamento escolar. Segundo a autora,

[...] o desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da

---

<sup>30</sup> Os fragmentos de análises aqui expressas referem-se ao Documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Pedagogia e não têm a intenção de enfatizar todas as vicissitudes analisadas por diferentes autores. Contudo, são apresentados alguns recortes das análises realizadas por autores que oferecem suporte teórico para os questionamentos levantados por esta pesquisa e que direcionam seus estudos (ou boa parte deles) especificamente no campo da formação de pedagogos: Scheib(2007), Libâneo, Franco e Pimenta (2007), Saviani (2008). Não se detém em apresentar análises sobre os demais documentos que aparecem enquanto base legal do PPC de pedagogia, pois entende-se que as diretrizes contemplam mais especificamente o objeto desta pesquisa.

racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista. (SCHEIBE, 2007, p. 60)

Esse desafio vincula-se diretamente ao Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFFS, uma vez que este contempla, como objetivo principal, exatamente o objetivo expresso nas Diretrizes para o Curso de Pedagogia, ou seja,

Promover a formação de professores para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UFFS, 2010, p. 33).

Esse propósito é reafirmado no decorrer do documento, o que deixa clara a intencionalidade formativa do Curso; porém, associa-se às interrogações e análises postuladas acima, e também pelos apontamentos que seguem, caracterizando-se como um desafio importante a ser discutido pelo Colegiado do Curso.

[...] a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional (FRANCO,;LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94).

Arelado a isso, é fundamental também ao questionamento a respeito dos propósitos da formação vincularem-se as demandas mercadológicas e as necessidades de flexibilização profissional, como anunciado no primeiro capítulo desta dissertação. O texto do documento aponta que

[...] a oferta de um curso de Pedagogia em uma Universidade Pública e gratuita nesta região é parte integrante da estratégia de expansão da rede de ensino superior e consequente processo de inclusão social, constituindo-se, assim, em importante elemento de desenvolvimento sócio-econômico regional e de produção de conhecimento científico [...] esta missão, representa a superação de barreiras históricas, como a falta de profissionais habilitados, especialmente na Educação Infantil e Séries Iniciais, dimensão de atuação do pedagogo (UFFS, 2010, p. 23).

E ainda, sublinha que “o curso está comprometido com a difusão do saber, com a pesquisa, com inovações, com o ensino e a formação, com a educação permanente e a cooperação regional e nacional, a fim de contribuir com o desenvolvimento sustentável da região e do país” (UFFS, 2010, p. 28).



Esta análise não tem a intenção de desconsiderar a importância tanto da atuação de professores com formação específica como das contribuições da Universidade para os espaços sociais, o que é evidenciado no fragmento exposto acima. Entretanto, refere-se ao cuidado com o atendimento, de uma lógica de mercado, tornar-se a essência das ações de formação, de acordo com a ideia do “pedagogismo dominante”<sup>31</sup>, de que a educação pode tudo, e de mercadorização do conhecimento<sup>32</sup>. A partir desse entendimento, o saber assume uma dimensão instrumental, a serviço das necessidades e escolhas dos sujeitos para a atuação no mercado de trabalho, reduzindo a educação ao viés econômico e de aplicabilidade.

Todavia, é importante salientar que, apesar dessas evidências, em termos de finalidades de formação, o Projeto Pedagógico da Pedagogia da UFFS também apresenta significativas ponderações com relação à importância do processo de construção do conhecimento e da apropriação deste para a formação docente. Apesar de definir, como escopo principal da formação do licenciado em Pedagogia, a atuação enquanto professor da Educação Infantil e Anos Iniciais e na gestão e planejamento educacional, o Curso se organiza a partir de três linhas condutoras, já mencionadas anteriormente: “a) formação de professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental; b) a efetivação da gestão democrática da Educação; c) a produção e difusão de novos conhecimentos educacionais” (UFFS, 2010, p. 6).

Essas linhas de condução do Curso demonstram a preocupação com o preparo para a docência e para a gestão, seguindo as orientações das Diretrizes. Entretanto, destaca, também, a importância da produção de novos conhecimentos educacionais, pressupondo uma relação diferenciada entre a teoria e a prática educacional.

No âmbito da produção e difusão de novos conhecimentos educacionais, o curso de Pedagogia da UFFS assume como princípio fundante a indissociabilidade entre teoria e prática, promovendo o conhecimento teórico-prático: do ensino de saberes científicos, técnicos, artístico-culturais e éticos atualizados (UFFS, 2010, p.7)

Ao declarar, no texto do PPC, sua responsabilidade com a produção do conhecimento associada ao processo de formação em Pedagogia, revela, também, o conceito de conhecimento que é explicitado no documento, de acordo com o que segue:

---

<sup>31</sup> Expressão utilizada por Licínio Lima, conforme nota de rodapé nº 10.

<sup>32</sup> Idem à anterior.

[...] o desenvolvimento Curricular - contextualizado e circunstanciado, fortalecerá a expressão **da concepção de conhecimento, entendido como atividade humana e processualmente construído na produção da vida material**. Buscará também a **unidade permanente entre teoria e prática, o que exige a incorporação de professores e alunos em atividades de pesquisa e iniciação científica**. Concomitantemente, **fundamenta-se nos pressupostos da metodologia dialética que concebe a sociedade e a educação como dinâmicas, contraditórias e partícipes da construção das relações infra e superestruturais**<sup>33</sup> (UFFS, 2010, p. 30).

Diante do exposto, pode-se inferir que existe uma proximidade entre as categorias mobilização, atividade e prática do saber, que permeiam a teoria “Da Relação com o Saber” e as regulamentações para o curso de Pedagogia da UFFS. Na medida em que o documento orientador do Curso concebe o conhecimento ou saber como atividade, pressupõe a mobilização dos sujeitos e o seu envolvimento na produção de novos conceitos, ou seja, perpassa a noção do “eu epistêmico” e da configuração de um processo de prática de saber.

A expressão “construído na vida material” admite a ideia do mundo como objeto de pensamento e, por conseguinte, comporta a concepção de que, para torná-lo este objeto, é necessário que os sujeitos estabeleçam, com ele, relações específicas, caracterizadas como relações de saber, as quais comportam os princípios da objetividade, da verdade e da universalidade, pressupondo uma atividade científica que segue as premissas da razão.

[...] o sujeito do saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo: tomar o partido da razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio. Essa atividade implica ainda uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual (CHARLOT, 2000, p. 60).

Nesse sentido, a ênfase dada, no texto documental, para a pesquisa pressupõe o fazer científico por meio da premissa evidenciada acima e reafirmada pelo documento, amparando-se nas Diretrizes para a formação de professor da Educação Básica ao nível de Graduação, cujo texto apresenta a ideia de que, para “ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção

---

<sup>33</sup> Grifo nosso.

do conhecimento” (Resolução CNE/CP 02/2002, p. 2 apud UFFS, 2010, p. 31), acentuando a importância da pesquisa para a formação do profissional.

Esse princípio metodológico, se assim podemos conceituar, concatena-se com a compreensão da Pedagogia enquanto campo de conhecimento que investiga a prática educacional, por meio do estudo e da articulação com outras áreas do conhecimento que dispõe do mesmo objeto de investigação (a educação). Assim sendo, a fonte do seu *metier* é o fenômeno educativo; são suas complexidades e amplitudes, considerando-se as relações estabelecidas entre os sujeitos e os contextos nos quais ele ocorre.

A Pedagogia, assim considerada, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como, o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que ocorrem os processos formativos (inclusive o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação); o contexto socioinstitucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre a educação (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.79).

Dessa forma, apresenta as estratégias educativas para o pensar e o fazer acadêmico, que são definidas por meio de

Construção coletiva - expressa na intenção e prática de cada segmento da UFFS que juntos constituem a instituição, levando em **conta a articulação dialética**<sup>34</sup> entre diferenciação e integração, globalidade e especificidade; Interação recíproca com a sociedade - caracterizada pela educação e **desenvolvimento econômico-social sustentáveis**, reafirmando o seu compromisso na formação humana e profissional; Construção permanente da **qualidade de ensino** — entendida e incorporada como processual e cotidiana, indagando-se continuamente sobre: Que tipo de sociedade temos e queremos? Qual a função do Curso diante das novas relações sociais e de produção? **Qual o perfil do profissional a formar, frente às exigências do mercado de trabalho?** Em que consiste a formação dos futuros professores? (UFFS, 2010, p. 30).

No entanto, neste fragmento é possível evidenciar uma contradição com relação aos aspectos conceituais que permeiam a formação de pedagogos da UFFS. Ao mesmo tempo em que define a articulação dialética como princípio norteador das estratégias educativas, faz alusão a nomenclaturas consideradas de outro contexto conceitual, ou

---

<sup>34</sup> Os grifos presentes neste parágrafo servem para dar destaque às expressões que revelam as contradições presentes no texto.

seja, que fazem parte de um universo neoliberal. As expressões “desenvolvimento econômico”, “qualidade de ensino” e “perfil do profissional frente às demandas do mercado de trabalho” carregam as intencionalidades deste universo e expressam movimentos diferentes, em se tratando da compreensão da função da Educação.

Conforme Lima (2012), é necessária a contraposição à subserviência da Educação e das aprendizagens individuais perante os chamados imperativos da economia, subordinados aos resultados de aprendizagem hierarquizáveis, impostos por uma escala transnacional de quadros de referências e de listas minuciosas de competências e habilidades que deverão ser adquiridas. Para ele, a Educação vai além das concepções instrumentais de aquisição de saberes e conhecimentos: é uma questão política, social e cultural, reafirmando que aprender transcende a simples adaptação ao mundo do capital e do trabalho e que “um projeto de aprendizagem e educação pressupõe a participação e a decisão (e não a subordinação e a alienação) na tentativa de mudar as condições estruturais da nossa existência coletiva” (LIMA, 2012 p. 49). E segue afirmando que uma aprendizagem decente, para o mundo do trabalho, seria capaz de compreender não apenas as habilidades técnicas necessárias ao exercer de uma função, mas também as capacidades associadas à crítica, à criatividade e à imaginação indispensáveis à superação de condições sociais individuais e coletivas.

Assim, em que pese essa reflexão de Lima, faz-se oportuno ressaltar que o PPC do Curso também apresenta outras definições a respeito das intenções que circundam o projeto de formação do Curso de Pedagogia, que, de certa forma, associam-se às contribuições de Lima (2012); entre elas, citam-se:

[...] é um desafio desta instituição e o Curso de Pedagogia tem profunda relevância em preparar profissionais com visibilidade da problemática e capacidade de contribuir na motivação da produção do conhecimento a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental (UFFS, 2010, p. 23).

Visa responder à exigência social de um profissional capaz de perceber a amplitude dos significados da democratização da Educação, compreendendo a **socialização dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história** <sup>35</sup>como um direito e a valorização dos saberes populares tácitos, como condição para a cidadania, fugindo, portanto, das concepções simplórias e reducionistas da Educação que a colocam como mecanismo de uma “nova cruzada” a levar civilização aos “incivilizados”, reproduzindo nocivas dicotomias, e uma delas bastante recorrente é entre a cidade e o campo (UFFS, 2010, p. 27).

---

<sup>35</sup> Grifo nosso.

Diante desse pressuposto, reforça-se o compromisso social e acadêmico da Universidade em promover debates e movimentos de discussão a respeito desse processo e, principalmente, da posição que ora define a sua condição de espaço produtor de saber e conhecimento.

Dessa forma, ao anunciar, como escopo da formação do pedagogo, a Licenciatura para a Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental, direciona a prática pedagógica e as escolhas conceituais dos componentes curriculares, a organização dos seminários, a execução dos estágios e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, para atingir tal objetivo.

Assim, define o perfil dos egressos de forma a atribuir relevância às circunstâncias de mobilização dos sujeitos para o desenvolvimento de atitudes investigativas e problematizadoras, bem como ao domínio de conceitos e saberes, consoantes com os princípios filosóficos e pedagógicos do Curso, de acordo com as seguintes características:

[...] b) **Senso crítico:** considerar os vários aspectos de uma questão de modo a superar a credulidade ingênua, a crença imediatista e fanática em reflexões que se caracterizam por modismos. Implica ainda a capacidade de crítica ao projeto social e suas consequências, bem como na capacidade de vislumbrar, a partir desta forma de compreensão, as consequências da transformação social do processo produtivo. c) **Consciência histórica:** compreender e sensibilizar-se com as causas históricas da realidade social, tornando-se sujeito crítico e comprometido com os que não dispõem das mesmas condições sociais de desenvolvimento[...] e) **Autonomia Intelectual e Atitude investigadora:** construir autonomia intelectual, profissional e cidadã com a realidade em que vive, exigindo uma relação que efetivamente demonstre a responsabilidade social. f) **Capacidade de produção científica:** dominar os aspectos básicos da pesquisa para a produção e socialização do conhecimento. g) **Domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas:** dominar as tecnologias da aprendizagem a favor do processo pedagógico; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. h) **Capacidade de planejar a ação:** diferenciar em nível teórico e prático, a partir de pressupostos teórico-metodológicos, as concepções que norteiam o fazer docente compreendendo que, qualquer ação que pretenda ser transformadora da realidade, necessita ser planejada (UFFS, 2010, p. 35).<sup>36</sup>

Entretanto, é possível inferir-se que as condições efetivas de produção do conhecimento, no curso de Pedagogia, encontram-se cercadas pela transmissão de verdades e pela necessidade da aquisição de um conjunto de saberes que podem ser

---

<sup>36</sup> Os grifos presentes nesta citação, são oriundos do próprio documento.

aplicados na prática pedagógica. Desse modo, a intencionalidade da formação para a docência é a base para a relação com o saber, que é estabelecida no decorrer do Curso, justificando, de certa forma, a configuração dos processos pedagógicos e epistemológicos, declarados no PPC, associarem-se com grande veemência aos pressupostos conceituais da categoria saber da prática.

Contudo, para evitar considerações espúrias, a análise do conteúdo dos planos de ensino apresenta elementos mais específicos para delinear a compreensão das relações com o saber, na perspectiva da dimensão epistêmica, que são estabelecidas durante o Curso, bem como entender como esta relação está pensada na concepção, estruturação e funcionamento do Curso de Pedagogia da UFFS- Campus Erechim.

### **3.2 Os planos de ensino, suas especificidades no currículo do curso de Pedagogia e a evidência da dimensão epistêmica**

Para realizar a análise dos planos de ensino do Curso de Pedagogia da UFFS, optou-se, primeiramente, pela leitura analítica do conjunto total de planos, divididos de acordo com o ano em que foram desenvolvidos. Este momento caracterizou-se como a apropriação inicial do conteúdo dos referidos documentos, desencadeando significativa reflexão e problematização acerca dos elementos teóricos e metodológicos<sup>37</sup> apresentados por estes, explicitados sob a forma dos objetivos das disciplinas, dos conteúdos programáticos e dos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelos professores.

Mediante as análises realizadas, evidenciou-se a necessidade da (re)organização dos planos, a partir dos domínios dos quais fazem parte, buscando o olhar mais detalhado e específico, considerando os contextos e as intencionalidades que definem cada domínio, diante da organização curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

---

<sup>37</sup> Os planos de Ensino analisados se constituem por meio da seguinte estrutura: Identificação, objetivo do Curso, Ementa, Justificativa ou Marco Referencial da disciplina, Objetivos (geral e específico), Conteúdo Programático (alguns planos abordam a atividade ou o procedimento didático metodológico neste campo; outros colocam a metodologia como um item separado), avaliação e referências (básicas e complementares).

Assim, seguindo a trajetória metodológica da pesquisa, postula-se, neste momento, a análise mais detalhada dos planos de ensino do Curso de Pedagogia, dispostos a partir das esferas que permeiam os propósitos educativos destes, ou seja, seus domínios.

Desse modo, a disposição da análise iniciará pelos planos de ensino do Domínio Comum<sup>38</sup>, que é definido pelo PPC do Curso e já referenciado anteriormente, como o conjunto de disciplinas que abrangem conteúdos gerais de relevância instrumental, consideradas fundamentais para o bom desempenho acadêmico (produção escrita, pesquisa e estatística) e profissional, pois abordam questões relacionadas às dimensões humana, social, política, ambiental, etc. Assim, são comuns a todos os cursos da Universidade, pois respondem também ao perfil de profissional que se deseja formar.

Posteriormente, apresentam-se as evidências dos planos de ensino do Domínio Conexo<sup>39</sup>, os quais permitem a ligação entre os cursos oferecidos pela Universidade, mas que se configuram em áreas afins. No caso da Pedagogia, esse domínio associa-se às demais Licenciaturas.

E, para concluir essa etapa, pontuam-se as observações desinentes dos planos do Domínio Específico<sup>40</sup>, cuja funcionalidade é traduzida pelo PPC como o conjunto de

---

<sup>38</sup> Os planos referentes ao Domínio comum são os seguintes: Leitura e produção textual I; Leitura e produção textual II; Matemática instrumental; Estatística básica; Introdução à informática; Direitos e cidadania; Introdução ao pensamento social; Meio ambiente, economia e sociedade; Iniciação à prática científica; Fundamentos da crítica social e História da Fronteira Sul, totalizando 44 créditos e 660 horas.

<sup>39</sup> Os planos referentes ao Domínio Conexo são os seguintes: Língua brasileira de sinais (Libras); Política educacional e legislação do ensino no Brasil; Fundamentos da educação; Didática geral e Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Totaliza 16 créditos e 240 horas.

<sup>40</sup> Os planos referentes ao Domínio Específico são os seguintes: Introdução ao curso de Pedagogia e à profissão de pedagogo; História geral da educação; História da educação brasileira; Psicologia da educação; Sociologia da educação; Filosofia da educação; Teorias da educação; Tecnologias digitais e educação; Política educacional e legislação da educação infantil e ensino fundamental; Ação pedagógica na educação infantil I; Ação pedagógica na educação infantil II; Ensino de matemática: conteúdo e metodologia; Ensino de língua portuguesa: conteúdo e metodologia; Ensino de ciências: conteúdo e metodologia; Ensino de história: conteúdo e metodologia; Ensino de geografia: conteúdo e metodologia; Ensino de artes: conteúdo e metodologia; Ensino de educação física: conteúdo e metodologia; Alfabetização: teoria e prática I; Alfabetização: teoria e prática II; Processos educativos em espaços não-escolares; Educação especial e inclusão; Ação pedagógica em EJA; Estágio: teoria, metodologia e estratégias; Currículo da educação básica: teoria e prática; Trabalho de conclusão de curso; Seminário: Gestão de sistemas educacionais e gestão escolar: princípios e métodos; Seminário: Planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos: princípios e métodos; Gestão e organização da educação; Estágio curricular supervisionado: gestão de escolas e planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos; Estágio curricular supervisionado: educação infantil; Estágio curricular supervisionado: anos iniciais do ensino fundamental; Pesquisa em educação e Literatura infanto-juvenil. Total de créditos das disciplinas específicas, não contabilizando as eletivas: 143; e total de horas: 2145h.

disciplinas que respondem aos objetivos específicos do Curso e ao perfil de egresso almejado. Desse modo, identificam com maior consistência o Curso de Pedagogia da UFFS.

Porém, para retratar de maneira mais específica este panorama analítico, seguindo as interpretações resultantes da leitura inicial dos documentos e do breve mapeamento dos dados coletados, definiu-se a subdivisão da totalidade de documentos, dentro de cada domínio, em macrocategorias, denominadas da seguinte forma: dimensão epistêmica consistente; predomínio da base teórica substancial e ênfase instrumental<sup>41</sup>.

À macrocategoria dimensão epistêmica consistente, reúnem-se todos aqueles documentos que manifestam, em seu conteúdo, indicativos da presença das categorias “charlotianas” atividade/mobilização e prática do saber, permeando o acesso dos estudantes ao saber.

Com relação à macro categoria predomínio da base teórica substancial, constata-se a preeminência do marco referencial, na condução das ações formativas desenvolvidas; contudo, pouca expressão das alternativas metodológicas utilizadas para a efetivação da relação com o saber, para com os acadêmicos.

E, em se tratando da macrocategoria ênfase instrumental, as correlações que se estabelecem entre o acesso dos acadêmicos ao saber e as trajetórias metodológicas utilizadas, convergem para o oferecimento de instrumentos a serem aplicados, no desenvolvimento de determinadas práticas referentes ao percurso acadêmico, ou às situações didáticas de atuação docente.

Cabe salientar que os resultados da análise são sistematizados e expostos por meio dessas macrocategorias, entretanto, sob o olhar das categorias atividade e mobilização, saber da prática e prática do saber.

Denota-se, inicialmente, o resultado do estudo e da investigação acerca das macrocategorias evidenciadas acima e sua manifestação no conteúdo dos planos do Domínio Comum.

---

<sup>41</sup> Os grifos são utilizados para dar destaque às macrocategorias que permitem a organização da análise do conteúdo dos respectivos documentos. São resultantes do procedimento metodológico adotado e descrito na seção 1.3 do primeiro capítulo, o qual apresenta os caminhos e as etapas da pesquisa.



### 3.2.1 Os planos de ensino do Domínio Comum

Os planos de ensino, referentes a este domínio, desenvolveram-se em maior quantidade na fase inicial da trajetória formativa, ou seja, no ano de 2010 e 2011. Nesse período, entre o primeiro e segundo semestres dos respectivos anos, foram ministradas sete das onze disciplinas deste domínio (Leitura e produção textual I; Leitura e produção textual II; Matemática instrumental; Estatística básica; Introdução à informática; Introdução ao pensamento social e Iniciação à prática científica). As demais se distribuem entre o segundo semestres de 2013 (Fundamento à Crítica Social) e o primeiro e o segundo semestres de 2014 (Direitos e cidadania; Meio ambiente, economia e sociedade e História da Fronteira Sul). Dessa forma, é possível perceber que a distribuição das disciplinas cumpre com o objetivo do domínio, pois os recursos e instrumentos para a continuidade do itinerário formativo aparecem no início do ciclo, e as demais disciplinas que discutem aspectos da dimensão humana, social, ambiental, etc., difundem-se nos semestres subsequentes, para auxiliar na compreensão dos conceitos estudados pelo restante dos componentes e contribuir com a constituição do perfil de profissional desejado pela Universidade.

A partir do total de onze planos analisados, configura-se um panorama diverso e heterogêneo. Deste total, três planos inserem-se na macrocategoria dimensão epistêmica consistente, pois apresentam indícios significativos da presença da mobilização dos sujeitos para o desenvolvimento da atividade intelectual, enquanto pressuposto para a construção de uma relação epistêmica com o saber, ou seja, com o objeto de estudo da disciplina. Esses planos expressam, em seus objetivos, a necessidade da problematização do campo de estudo, da realidade como foco de análise, por meio da apropriação teórica, distanciando-se do esvaziamento teórico e da supremacia da experiência.

Na perspectiva metodológica, manifestam temáticas pertinentes para a configuração de uma prática de saber, pois tratam de conceitos fundamentais à estruturação do campo de estudo da disciplina. Retomam as bases epistemológicas desta e auxiliam na percepção, por parte dos acadêmicos, de que o saber é fruto de uma prática, que exige atividade de estudo, problematizações, retornos, análise das contradições, atividades de construção e sistematização de conceitos, validações, e que

está suscetível a provações, a todo o momento. Essa é prática científica, a prática do saber. Por isso, Charlot (2000) afirma que não há saber fora de uma relação com o saber.

Postulam-se alguns fragmentos dos documentos, para ilustrar as inferências colocadas até o momento:

Discutir criticamente o contexto de produção do conhecimento a partir de diferentes expressões do conhecimento humano, destacando a singularidade da ciência como constituinte de método(s) de referência.<sup>42</sup>

Problematizar a neutralidade da ciência, explorando a sua relação com os diferentes níveis societários (estado, economia, sociedade civil, cultura etc).<sup>43</sup>

(...) atividade em aula, individual, consistindo em uma reflexão inicial sobre o processo de construção do conhecimento (...) atividade em aula, em duplas, buscando discutir noções acerca de epistemologia da ciência (...) a atividade consiste em três momentos: 1) leitura crítica do texto de referência; 2) sistematização (resumo analítico) disponibilizada à turma e ao professor; 3) acompanhamento efetivo de todas as apresentações.<sup>44</sup>

Proporcionar aos estudantes aproximações iniciais ao pensamento social como instrumento de compreensão crítica da sociedade contemporânea. Examinar o contexto social, político e econômico que deu condições históricas ao surgimento da sociologia como ciência. Compreender (...) as principais contribuições sociológicas dos pensadores clássicos desta disciplina.<sup>45</sup>

(...) atividade de sistematização escrita, consistindo na produção de texto analítico acerca de uma das temáticas contemporâneas do Pensamento Social discutidas em sala de aula.<sup>46</sup>

A disciplina pretende contribuir com a formação crítica dos estudantes e provocar o debate sobre o sentido da luta pela afirmação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais, no bojo do processo moderno capitaneado pela construção dos Estados-Nacionais do que se compreende correntemente por “cidadania”, localizando e problematizando os elementos centrais oriundos das principais heranças da filosofia política ocidental. Ao mesmo tempo, historicizar esse complexo movimento nos marcos da realidade latinoamericana e brasileira, apontando suas vicissitudes, paradoxos e peculiaridades no que tange a (re)configuração de novos (e velhos) sujeitos políticos. Para tanto, serão articulados espaços de exposição, problematização de questões e apontamentos, enriquecidos pela leitura de textos-base e complementares, culminando com a realização de produções textuais, análise de material audiovisual e promoção de outros espaços de intervenção através da Prática como Componente Curricular (a ser efetivada e/ou debatida com os demais professores do semestre corrente).<sup>47</sup>

---

<sup>42</sup> Plano de Ensino da disciplina de Iniciação à Prática Científica. UFFS, 2010.

<sup>43</sup> Idem ao anterior.

<sup>44</sup> Idem ao anterior.

<sup>45</sup> Plano de Ensino da disciplina de Introdução ao Pensamento Social. UFFS, 2010.

<sup>46</sup> Idem ao anterior.

<sup>47</sup> Recortes referentes ao Plano de Ensino da disciplina de Direitos e Cidadania. UFFS, 2014.

Esses recortes exemplificam as considerações a respeito da presença da atividade e da mobilização, compreendendo-as sucessivamente como o movimento de apropriação do saber, desencadeado por razões coerentes com a formação de sujeitos epistêmicos, ou seja, por meio da atitude epistemológica que é defendida por Charlot. O modo pelo qual são expressas as intencionalidades da disciplina e os meios pelos quais se concretizam, demonstram o cuidado com os processos de ensino e aprendizagem, associados ao saber como fonte de pensamento, de apropriação e de problematização.

Prosseguindo, diante do contingente de planos de ensino desse domínio, cinco apresentam aspectos importantes relacionados a macrocategoria predomínio da base teórica substancial. Nesse sentido, é possível perceber a preocupação com o oferecimento de referenciais teóricos variados, relacionados às temáticas discutidas na disciplina. Entretanto, a expressão das atividades intelectuais, desencadeadas a partir desse suporte, não fica evidente no conteúdo analisado. As intencionalidades da disciplina, anunciadas nos objetivos, não desencadeiam aspectos metodológicos, isto é, não é possível identificar, pelo conteúdo do plano de ensino, em que medida esta intencionalidade concretizou-se, pois existe o predomínio de descrições de procedimentos metodológicos que suscitam a reprodução de conceitos em detrimento da atividade intelectual e do questionamento: aula expositiva, leituras individuais, apresentações de conceitos, etc. Essa sinalização não desconsidera a importância de leituras individuais ou coletivas e muito menos da apresentação de conceitos; contudo, questiona a respeito do fato de não ser possível percebê-las em interface com as finalidades das disciplinas e o campo de estudo destas, tornando-as ações isoladas, reforçando o que Charlot (2013) fala, baseado em Leontiev, do descompasso entre o motivo (por que faço?) e o objetivo (para que faço?). Essa é uma reflexão importante de se fazer, em se tratando da dimensão epistêmica da formação docente, pois atribuir centralidade a uma base teórica substancial garante o desenvolvimento do Eu epistêmico, defendido por Charlot, ou do estatuto epistemológico anunciado por vários autores, como condição necessária à formação em Pedagogia? E as discussões metodológicas: onde e quando são realizadas pelos professores formadores?

Seguindo esse pressuposto, expõem-se as inferências decorrentes da análise do restante dos planos de ensino do domínio comum, que condizem com as especificações da macrocategoria ênfase instrumental. Do total de planos deste domínio, quatro apresentam configurações ascendentes associadas ao processo de equipar, de oferecer

recursos para que o estudante dê conta da demanda operacional do seu processo formativo. Seus objetivos anunciam este modo de conceber o processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se inclusive de terminologias como “habilidades e competências”, de cunho eminentemente operativo.

Scheibe (2007) chama atenção para a noção de competência e habilidade como conceitos norteadores da formação docente, o que evidencia o estreitamento da educação às regras da mercantilização. De acordo com a autora, o conceito de competência encontrado nos documentos oficiais que norteiam as políticas de formação de professores está associado a “[...] uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania” (SCHEIBE, 2007, p.53).

Prosseguindo a análise, percebe-se, também, a separação exacerbada entre teoria e prática, dificultando metodologicamente a relação entre ambas, pois considera-se que primeiro aprende-se a teoria e depois aplica-se na prática, conforme ilustram os recortes dos documentos:

Aula 4 - Sistemas operacionais - Teórica  
Aula 5 - Sistemas operacionais - Prática<sup>48</sup>

Aula em quadro negro e com auxílio das TIC's, com exercícios didáticos propostos. Verificação escrita (VE): constituída de duas provas, ambas versando sobre o assunto ministrado em sala de aula.<sup>49</sup>

Desenvolver a competência textual-discursiva de modo a fomentar a habilidade de leitura e produção de textos orais e escritos nas esferas acadêmica e profissional.<sup>50</sup>  
Exposição teórica e análise da configuração formal e pragmática das resenhas.  
Leitura e realização de exercícios: modalização, citação, polidez.

A questão central não é desvalorizar a importância dos métodos e recursos. Inclusive, quando se trata da dimensão epistêmica, esta compreende o método e os recursos, para a finalidade de interrogar, de analisar, de argumentar e de validar. O questionamento que se põe refere-se ao fato de que a disposição metodológica adotada por essas disciplinas considera o saber como pronto, definitivo, acabado e cristalizado,

---

<sup>48</sup> Plano de Ensino da disciplina de Introdução à Informática. UFFS, 2010.

<sup>49</sup> Plano de Ensino da disciplina de Matemática Instrumental. UFFS, 2010.

<sup>50</sup> Plano de Ensino da disciplina de Leitura e Produção textual II. UFFS, 2010.

inviabilizando as rupturas, os questionamentos e a desconstrução como princípios dialéticos, para o desenvolvimento de novos conceitos e a organização de uma prática de saber. Pode-se inferir que o vetor condicionante dessas disciplinas atrela-se ao que Charlot define como saber da prática, referindo-se àquele saber oriundo de uma prática direcionada e contextualizada, para atingir um determinado fim: a realização de objetivos específicos. Assim, não pode ser elevado à condição de saber científico, pois sua lógica de constituição não se estrutura a partir dos princípios da problematização, argumentação e validação.

### **3.2.2 Os planos de ensino do Domínio Conexo e suas especificidades epistemológicas.**

O Domínio Conexo é composto por cinco disciplinas, cuja finalidade e conceituação foram mencionadas anteriormente. Estas disciplinas foram ministradas, predominantemente, nos anos de 2010 (Didática Geral) e 2011 (Política educacional e legislação do ensino no Brasil; Fundamentos da educação e Teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano). A última disciplina desse Domínio foi desenvolvida no ano de 2013 (Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS).

O roteiro de composição dos planos de ensino desse Domínio seguem os moldes já descritos no Domínio Comum. O propósito formativo, expresso nesses documentos, atende às intenções desse campo de estudo, anunciadas no PPC, ao propor o estudo de temáticas que convergem com a formação docente em qualquer licenciatura (conexão com outras licenciaturas).

Porém, a análise do conteúdo dos planos, concernentes a esse Domínio, mantém as compreensões apresentadas até o momento, principalmente com relação ao panorama diverso e heterogêneo que caracteriza a dinâmica conceitual de sua constituição. Fica evidente a seguinte configuração: dois planos manifestam as especificidades da macrocategoria dimensão epistêmica consistente; dois planos possuem características de predomínio da base teórica substancial, e um plano associa-se aos aspectos da ênfase instrumental.

Especificamente, então, a dimensão epistêmica é declarada, nesse Domínio, pela presença constante da atividade intelectual, permeando a análise de documentos e contextos da Educação escolar, com vistas à apropriação do referencial teórico oferecido

pelas disciplinas. Percebe-se a trajetória metodológica muito articulada aos objetivos dos componentes, deixando claros o motivo e a intenção do que é proposto. Também há variação de ações que auxiliam na estruturação da atividade intelectual: debates, leituras e discussões em grandes e pequenos grupos, análises documentais, elaboração de cenários problematizadores, etc. Outro aspecto importante, a se considerar, é a objetivação, ou seja, de acordo com Charlot (2013), a possibilidade de colocar o mundo como objeto de pensamento, e a tradução dos resultados deste processo, na sistematização de novos conceitos com coerência teórica e argumentativa.

É preciso conhecer e entender como as ações ocorrem, sua gênese, seus impactos na Educação Básica de forma geral, mas, também, no que diz respeito ao ordenamento constitucional, legal e normativo, financiamento e políticas de formação de professores, em particular [...] propomos a discussão crítica, qualificada e o estudo de documentos para que o acadêmico do curso de licenciatura compreenda as diferentes dimensões política educacional brasileira e as ações do Estado visando à formação de um profissional da educação mais crítico e conhecedor da política educacional do país.

Leitura e discussão de texto; atividade escrita de sistematização; elaboração dos cenários do período; atividade de leitura dos textos e documentos, elaboração de texto de acordo com as orientações; retomada da leitura e discussão dos textos trabalhados; análise de documentos.<sup>51</sup>

[...] Ao problematizar a educação escolar, a disciplina promove o diálogo acerca da formação docente [...]. Desenvolver uma reflexão sistemática e interdisciplinar acerca das diferentes perspectivas que constituem as práticas educativas, atribuindo ênfase aos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos que possibilitam o pensamento pedagógico contemporâneo.<sup>52</sup>

Esta fração do conteúdo de dois dos planos de ensino demonstra as percepções elencadas e reforça a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem vinculado à construção de entendimentos e saberes, ou seja, aprender para saber, diferente de ensinar para aplicar, ou de aprender dispositivos operacionais.

Por conseguinte, consideram-se os planos que se organizam a partir dos pressupostos do predomínio da base teórica substancial. O conteúdo desses planos permite a apreensão acerca da preocupação com a oferta de suporte teórico diferenciado aos estudantes, da preponderância da apresentação de temáticas de grande relevância no campo educacional e, principalmente, para a formação de professores. Todavia, a supremacia de situações didáticas cujo enfoque não é definido pela prática do

---

<sup>51</sup> Recortes correspondentes ao Plano de Ensino da disciplina de Política Educacional e Legislação do Ensino no Brasil. UFFS, 2010.

<sup>52</sup> Recortes correspondentes ao Plano de Ensino da disciplina de Fundamentos da Educação. UFFS, 2010.

saber, ou seja, por processos de construção conceitual que elucidam o questionamento e a problematização do real e o pensar teoricamente não permitem a visibilidade da dimensão epistêmica nesses planos. Nesse sentido, há o reforço à retórica como condição de acesso do estudante ao saber; procedimento inverso à estruturação de formas e alternativas de pensamento e, em consequência, a apropriação dos conceitos. De acordo com Libâneo(2004), o qual faz considerações fundamentais à compreensão da formação docente tomando por base a atividade de ensino,

[...] Pensar é mais do que explicar e para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2004, p. 141).

Corroborando com o pensamento de Libâneo (2004), reforça-se a ideia do saber como relação, considerando tal relação como objeto de educação intelectual, e não como acumulação de conteúdos, envolvendo a dimensão epistêmica do saber.

Dessa forma, é importante atentar-se à perspectiva em que o saber se coloca nas instituições de formação, evidenciando suas características e suas formas de abordagem. A noção do conhecimento acabado, que se apresenta na forma de resultado, postula processos pedagógicos contrários àqueles que compreendem que o conhecimento pode ser superado pela produção humana. Para tanto, implica a reflexão acerca da ação pedagógica, entendendo-a como ferramenta ou mecanismo que possibilita a articulação entre o conhecimento e os sujeitos que aprendem.

Para reforçar essa questão, coloca-se o plano de ensino que, nesse Domínio, apresenta em seu conteúdo o enfoque da ênfase instrumental. Ilustrativamente, apresentam-se alguns fragmentos do conteúdo do referido plano:

Aula expositiva e atividade lúdica. Exercícios(nome, idade e cidade). Introdução sobre a Cultura e Identidade da Pessoa Surda. Cumprimentos e saudações. Números ordinais e cardinais e saudações. Exercícios de fixação. Encaminhamentos para a próxima aula. [...] As aulas terão como objetivo a fixação dos sinais trabalhados no dia ou retomar o que já havia sido discutido ao longo do semestre. [...] A metodologia adotada prevê aulas expositivas, discussões acerca dos conteúdos e a comunicação em Libras.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Recortes referentes ao Plano de Ensino da disciplina de Língua Brasileira de Sinais. UFFS, 2010.

Nota-se que a condição de execução do plano está, predominantemente, associada ao ensino da língua e à aplicação desta em situações de comunicação, o que se considera como importantíssimo em se tratando dos processos inclusivos vivenciados, hoje, em todos os espaços sociais. A questão é se o motivo ou a finalidade dessa disciplina pode ser resumida à instrumentalização, ou como condição formativa de professores, não deveria priorizar o estudo, ou a atividade intelectual direcionada à compreensão dos fundamentos teóricos e epistemológicos da língua. Ou ainda, não seria, esta uma discussão do projeto do curso de Licenciatura, em vez de reduzir tais elementos a uma única disciplina, dando a impressão de que se está cumprindo determinações legais? Qual seria a condição do docente após o desenvolvimento dessa disciplina: domínio total da língua e estar apto a se comunicar e/ou ter desenvolvido estratégias necessárias para ensinar os códigos dessa língua?

Salienta-se que as indagações, elencadas acima, não têm a intenção de desconsiderar a importância de processos de instrumentalização, conforme já mencionado anteriormente. Contudo, retomam a necessidade de se pensar para o que se faz e por que se faz, seguindo as prerrogativas de organização da atividade, evitando que se tornem ações isoladas e desconectadas das intencionalidades formativas do Curso. Ou ainda, que as opções teóricas e metodológicas do Curso sejam coerentes com as concepções epistemológicas defendidas por este.

Diante disso, apontam-se as reflexões realizadas, tomando-se como base os planos do Domínio Específico.

### **3.2.3 Os planos de ensino do Domínio Específico**

O Domínio Específico engloba trinta e um Planos de Ensino, desenvolvidos de acordo com o seguinte cronograma: 2010 – três planos (Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e História geral da Educação); 2011 – quatro planos (currículo da educação básica: teoria e prática; alfabetização: teoria e prática I, ação pedagógica na Educação Infantil e metodologia do ensino da Matemática); 2012- dez planos (Seminário: planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos – princípios e métodos, Introdução ao curso de Pedagogia e a profissão do pedagogo; Ensino de ciências: conteúdo e metodologia, História da Educação brasileira; Estágio: teoria, metodologia e



estratégias; Gestão e organização da educação, Política educacional e legislação da Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ensino da história: conteúdo e metodologia, Alfabetização: teoria e prática II e Sociologia da educação); 2013 – sete planos (Processos Educativos em espaços não escolares, Estágio Curricular Supervisionado: gestão de escolas e planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos; Estágio Curricular supervisionado: educação infantil, Teorias da Educação; Seminário: planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos – princípios e métodos, Educação física: conteúdo e metodologia e Ensino de Geografia: conteúdo e metodologia) e 2014 – sete planos (Direitos e cidadania, Ação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, Trabalho de Conclusão de Curso I, Educação Especial e Inclusão, Estágio supervisionado em anos iniciais do Ensino Fundamental, Trabalho de Conclusão de Curso II e Ensino de arte: conteúdo e metodologia).

Com relação à finalidade proposta por esse Domínio, é possível perceber que as disciplinas conduzem as discussões a partir dos pressupostos específicos do campo de estudo da Licenciatura em Pedagogia, confirmando o propósito do Domínio.

No que concerne ao arcabouço, os referidos planos seguem a estrutura metodológica expressa nos domínios posteriores, com poucas modificações no formato em que se apresentam. Contudo, tais alterações revelam-se na perspectiva da mudança de ano e não se atrelam à especificidade dos Domínios. Com relação a isso, percebe-se que existe uma orientação pedagógica para a elaboração dos referidos planos; porém, alguns docentes os apresentam de maneira diferenciada, em alguns casos, limitando informações consideradas relevantes, em se tratando de um documento com a intenção de revelar o percurso formativo do Curso.

Diante desse contexto, a classificação dos documentos, de acordo com as macrocategorias elucidadas (dimensão epistêmica consistente; predomínio da base teórica substancial e ênfase instrumental) vincula-se, de maneira consistente, às inferências da pesquisadora, uma vez que as evidências do texto fragilizam-se, em alguns momentos.

Assim, a distribuição, nesse Domínio, confirma as análises já postas, ou seja, que existe um cenário heterogêneo; entretanto, com a primazia das categorias predomínio da base teórica substancial (treze planos) e dimensão epistêmica consistente (onze planos). À categoria que dá ênfase aos aspectos instrumentais, associam-se seis planos.

Nesse sentido, a análise do conteúdo destes sinaliza que os planos, que se colocam com características preponderantes, para dimensão epistêmica, apresentam consistência teórica e metodológica expressa tanto nos seus objetivos como nas temáticas debatidas e nas abordagens didático-metodológicas adotadas. O percurso procedimental escolhido abrange diferentes interfaces com o saber e com o campo de estudo das disciplinas, inserindo os estudantes em sucessivas práticas de saber. Percebe-se a presença forte da atividade intelectual e da mobilização dos sujeitos por intermédio da problematização, da objetivação (mundo como objeto de pensamento) e da configuração de trajetórias epistemológicas no desenvolvimento de conceitos trabalhados. Seguem alguns excertos do conteúdo dos documentos desse Domínio, para fins de ilustração das considerações evidenciadas:

Pretende-se também, promover a discussão crítica, qualificada e o estudo cuidadoso dos documentos de referência e da legislação que embasam a Educação Básica brasileira. [...] Estudo de legislação e documentos-referência. [...] Discussão de texto; estudo do documento e debate; comparação com o plano anterior.<sup>54</sup>

Discutir as tendências das pesquisas em História do Ensino de História e sua contribuição para a construção da identidade docente. Refletir sobre o lugar do Ensino de História no tempo presente. Elaborar estratégias de produção de conhecimento histórico em sala de aula.<sup>55</sup>

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partimos da perspectiva da Didática da História, como campo de pesquisa e intervenção da área de conhecimento histórico. Sendo assim, orientamos nossas aulas para: a) a reflexão sobre a contribuição das pesquisas em História do Ensino de História para a reflexão sobre as práticas docentes, b) a discussão conceitual sobre a definição de Didática da História como lugar construção de conhecimento histórico, c) a formulação de metodologias que visem à produção de conhecimento histórico em sala de aula.<sup>56</sup>

Fundamentar teoricamente para a compreensão e análise interpretativa dos conceitos de Métodos de alfabetização, da escrita enquanto objeto de pensamento dos processos cognitivos da Leitura e produção de textos e das análises de propostas didáticas para o ensino da língua escrita.<sup>57</sup>

a) compreender as diferentes dimensões do processo educativo estudados na disciplina, tomando-as como ferramentas intelectuais para um estudo crítico da educação de nosso tempo;

---

<sup>54</sup> Recortes referentes ao Plano de Ensino da disciplina de Política Educacional e Legislação da Educação Infantil e Ensino Fundamental. UFFS, 2012.

<sup>55</sup> Recortes referentes ao Plano de Ensino da disciplina de Ensino de História: conteúdo e metodologia. UFFS, 2012.

<sup>56</sup> Idem ao anterior.

<sup>57</sup> Recortes referentes ao Plano de Ensino da disciplina de Alfabetização: teoria e prática II. UFFS, 2012.

- b) estabelecer sistematizações e análises críticas dos estudos sociológicos, políticos e históricos estudados na disciplina;
- c) problematizar algumas concepções históricas sobre culturas escolares, docência e políticas de escolarização produzidas desde o século XIX.<sup>58</sup>

A presente disciplina propõe-se a examinar as diferentes teorias do currículo, reconhecendo-o como uma construção social. Ao abordar analiticamente as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, a disciplina pretende apresentar as principais tendências organizativas do currículo no Brasil, bem como estudar alguns modos de regulação e normatividade do conhecimento escolar. Ainda estenderá um olhar para as propostas curriculares nacionais e estaduais para a Educação Básica.<sup>59</sup>

Esse conjunto de informações possibilita a visualização de processos pedagógicos e epistemológicos importantes, diante das discussões que são postas para a formação de professores, considerando-se os questionamentos do primeiro capítulo desta pesquisa. As relações estabelecidas com o saber deixam em evidência o entendimento de que, conforme Franco; Libâneo e Pimenta (2007, p.79), “a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente”.

Com isso, a relação entre o saber e os sujeitos é uma relação pedagógica/epistemológica, na medida em que, a partir da interpretação da prática, em suas diferentes epidermes, com o auxílio das lentes teóricas, na perspectiva da superação da empiria e do surgimento de argumentos com base científica, provoca a sua transformação para fins, cada vez mais, emancipatórios. Dessa forma, de acordo com Franco; Libâneo; Pimenta (2007, p.79), “a prática docente sem a presença “cientificizadora” da pedagogia torna-se tecnologia do fazer”.

Nessa mesma direção, a categoria dimensão epistêmica consistente, a qual encerra os princípios da problematização, da objetivação, da atividade e da mobilização dos sujeitos, da sistematização de novos conceitos, em busca da organização de práticas de saber, corrobora ao que Franco; Libâneo; Pimenta (2007) declaram como a dimensão epistemológica da Pedagogia, construída pela reflexão sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, em um processo

---

<sup>58</sup> Recortes referentes ao Plano de Ensino da disciplina de Fundamentos da Educação. UFFS, 2011.

<sup>59</sup> Recortes referentes ao Plano de Ensino da disciplina de Currículo da Educação Básica: teoria e prática. UFFS, 2011.

contínuo de autoesclarecimento, colocando a ação pedagógica sob a responsabilidade crítica.

Ressalta-se, a partir disso, a importância de pensar em uma estrutura de atuação do docente formador, que considere o conhecimento como produção humana e, como tal, fruto de um processo de construção constante, não como verdade absoluta e definitiva; contudo, mantendo a cientificidade como garantia de compreensão e modificação do contexto social. Considerar a ação docente, por esse horizonte, pressupõe a existência de uma atitude de pensamento organizada da mesma forma em que é pensado e estruturado o conhecimento, superando verdades cristalizadas, autorizando o questionamento do que já está posto, como conhecimento, e racionalizando as experiências cotidianas<sup>60</sup>.

Esse processo associa-se ao pensamento de Charlot, quando o autor coloca que “na escola quem aprende não é o eu empírico, não é o eu da experiência cotidiana; quem aprende na escola é o eu epistêmico [...] o eu pensante” (2013, p. 160).

Nessa perspectiva, quando a análise dos planos de ensino, foca a categoria dimensão epistêmica consistente, engloba a concepção da atividade profissional dos professores,

[...] como o desenvolvimento simultâneo de três aspectos: o primeiro, a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; o segundo, a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar; o terceiro, a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais – práticas contextualizadas – na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2004, p. 141)

Diante disso, o “tornar-se professor é uma atividade de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2004, p. 137), e, da mesma forma que na escola, a Universidade, enquanto instituição formadora, necessita compreender e internalizar, nas suas ações pedagógicas, essa concepção. Portanto, a apropriação conceitual passa pelo entendimento do saber como ferramenta para o desenvolvimento de funções cognitivas. Entretanto, a efetivação desse processo depende da ação docente, traduzida no desencadear da mobilização e da atividade intelectual, e cuja intencionalidade pedagógica concretiza-se em práticas de saber.

---

<sup>60</sup> Esta perspectiva conceitual tem sua gênese epistemológica nas ideias de Bachelard (1996).

Prosseguindo, destacam-se as análises advindas do estudo dos planos desse Domínio, que convergem com a categoria base conceitual substancial. Esse grupo de documentos ressalta a fundamentação teórica como pressuposto central no processo formativo docente. Percebe-se a presença ininterrupta de um marco referencial que serve de suporte para as discussões realizadas no decorrer das disciplinas. Contudo, os objetivos e a trajetória metodológica explicitada nos documentos demonstram fragilidade na apresentação dos pressupostos centrais que direcionaram o estudo desse referencial e a utilização deste, como perspectiva de construção argumentativa e conceitual diante das problematizações evidenciadas.

Conforme já mencionado anteriormente, é indiscutível a importância da presença do saber como objeto de apropriação da condição humana, principalmente quando se trata de formação docente, associada às demandas atuais postas para esse processo, discutidas no capítulo inicial. O esvaziamento teórico e a supervalorização da experiência, como fatores determinantes das ações formativas docentes, revelam-se como mazelas a serem corrigidas pela retomada das discussões conceituais substanciais, cujo bojo se sustenta no saber historicamente construído e permeado pela premissa da cientificidade.

No entanto, a primazia fundamentalista<sup>61</sup> da razão, cuja ênfase se dá na reprodução de conceitos e saberes, não sustenta o debate elucidado anteriormente, e demonstra limitações em oferecer, por si só, condições de superar o infortúnio que assombra a formação docente. A compreensão do saber como resultado da atividade humana e, portanto, em permanente processo de validação, retificação e superação, pressupõe o retorno à base epistêmica que o sustenta, por meio de sucessivas problematizações, de reflexões e novas sistematizações, admitindo a criação de estruturas de pensamento. Sendo assim, a transmissão do saber, pela via da reprodução conceitual, distancia-se desse processo e ocasiona dificuldades para assegurar a apropriação do saber, com vistas à configuração de dimensões epistêmicas no processo de formação docente.

De acordo com Moraes e Torriglia (2003, p.47),

[...] A questão está em explicitar o conteúdo e os modos em que essa reflexão se realiza e indicar, definitivamente, o tipo de racionalidade que orienta a prática e os

---

<sup>61</sup> Entendo fundamentalismo como dogma ou tradição rigorosa, como obediência excessiva.

processos de mudança procurados a partir desta racionalidade. Dito de outro modo, relações que efetivamente sejam submetidas à reflexão revelam a articulação recíproca entre teoria e prática, a configuração do espaço efetivo da práxis e, portanto, do conhecimento e do agir humano.

Reforça-se, diante disso, que o espaço ocupado pelo conhecimento, pelo saber, ou pela teoria no processo de formação docente, precisa ser discutido de maneira coletiva, na perspectiva de direcioná-lo para a constituição de campos de saber, ou seja, espaços de construção conceitual, por meio da mobilização dos sujeitos e da manifestação das ações de aprender: a objetivação, a problematização, a atividade intelectual e a sistematização, já mencionadas anteriormente.

Nesse sentido, a presença do saber, no decorrer do desenvolvimento do processo de formação, é indiscutível; porém a relação que é estabelecida entre o sujeito, que aprende, e o saber a ser apreendido, conforme Charlot (2000) coloca, interfere na constituição da dimensão epistêmica.

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é produto de relações epistemológicas entre os homens. (CHARLOT, 2000, p. 63)

E, ainda, segundo o autor, a apropriação do saber depende da criação de condições para que “este sujeito instale-se na relação com o mundo que a constituição deste saber propõe” (Idem, ibid, p.63), compreendendo, a partir disso, que o pensamento conceitual desenvolve-se no decurso da expansão da atividade cognitiva e do retorno à estrutura epistemológica que sustenta o conceito, ou seja, sua base argumentativa.

A efetivação do movimento de domínio do saber é decorrente dessa instância e, de acordo com Duarte (2003, p. 22), apoiado em Luria,

Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva.

Os planos de ensino do Domínio Específico, que se inscrevem nessa macrocategoria, demonstram preocupação com o domínio conceitual: contudo, tratam de

maneira implícita as alternativas ou formas metodológicas que oferecem sustentação a esse domínio, de acordo com os recortes expressos abaixo:

A Identidade Cultural na Pós-Modernidade (cap. 1, 2, 3). Disponível na biblioteca. É Preciso Ir aos Porões de Alfredo Veiga Neto, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf> ; A Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas de Claudio Roberto Baptista, disponível em <http://www.proinesp.ufrgs.br/files/palestras/palestraclaudio.pdf> (...) <sup>62</sup>

Os conteúdos previstos para o componente serão distribuídos em 18 encontros. A metodologia adotada prevê aulas expositivas, discussões acerca dos conteúdos, leitura de textos, seminários e viagem de estudos (...). Quadro branco e data-show serão utilizados em todas as aulas, pois em cada aula serão utilizadas imagens, vídeos, esquemas, artigos e figuras. <sup>63</sup>

Ementa: 1.O cotidiano da instituição de educação infantil. 2. Estágio em Instituições Formais de Educação da 1ª etapa da educação básica: creches e pré-escolas. 3. Observação da organização do tempo e do espaço físico, da relação criança-criança e da construção das culturas infantis e da relação adulto (professores, educadores)-criança e adulto-adulto (pais, professores e educadores). 4. Especificidades do trabalho da professora de EI e identidades profissionais. 5. Escuta pedagógica; observação e registro. 6. Avaliação na Educação Infantil. <sup>64</sup>

Assim, com base em tais afirmações, o procedimento metodológico dos encontros na disciplina far-se-á mediante o exercício de métodos individuais e grupais, aulas expositivas/dialogadas, discussões e análises originadas por seminários, leituras, pesquisas, apreciação de filmes, artigos, entre outros. As estratégias didáticas conduzirão à observação, planejamento e trabalho prático em campo. <sup>65</sup>

Na questão específica da disciplina de estágio, depreende-se a ausência da validação dos novos questionamentos como processo-chave para a construção da dimensão epistêmica, em se tratando principalmente da especificidade dessa disciplina. Ficam explícitos os procedimentos que envolvem a observação da realidade, o estudo e o planejamento de intervenções; entretanto, não são nomeadas as práticas de sistematização, validação dos conhecimentos construídos, bem como o estímulo a novos questionamentos, na perspectiva de direcionar a atuação docente para a prática do saber.

Prosseguindo, apontam-se outros fragmentos que revelam a classificação destes planos de ensino, de acordo com a macrocategoria predomínio da base teórica substancial:

---

<sup>62</sup> Recortes correspondentes ao Plano de Ensino da disciplina de Educação Especial e Inclusão. UFFS, 2014.

<sup>63</sup> Idem ao anterior.

<sup>64</sup> Recortes correspondentes ao Plano de Ensino da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado: educação infantil. UFFS, 2013.

<sup>65</sup> Idem ao anterior.

A disciplina de teorias da educação estuda as principais características das teorias da educação, refletindo sobre suas matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico brasileiro, analisando a noção de educação moderna e o nascimento das ciências da educação. Relaciona-as com as suas respectivas práticas pedagógicas conforme o contexto sócio-histórico.<sup>66</sup>

A avaliação levará em conta habilidades a serem desenvolvidas na busca da competência [...]<sup>67</sup>

Proporcionar o estudo das diferentes concepções, os princípios que fundamentam a ação pedagógica e o papel do pedagogo no decorrer do processo educativo.<sup>68</sup>

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aula expositiva dialogada, seminários, estudos dirigidos e produção de resenhas a partir das leituras indicadas pelo professor.<sup>69</sup>

1. A constituição histórica do sistema público de ensino no Brasil. 2. As reformas educativas na Primeira República. 3. A conformação da Educação durante o Estado Novo. 4. O regime militar e a política educacional brasileira. 5. As principais reformas da educação no século XX. 6. As lutas sociais pela universalização da escola pública. 7. A redemocratização do Brasil: embates entre o público e o privado. 8. Debates contemporâneos.<sup>70</sup>

O conjunto dos assuntos tratados, serão abordados de forma a buscar a interação professor e estudantes combinando as seguintes estratégias:

- Aulas expositivas dialogadas com a utilização de data-show;
- Processos de leitura de textos individuais e em grupo;
- Organização e apresentação de seminários;<sup>71</sup>

A disciplina Ação Pedagógica na Educação Infantil I, a partir de referenciais teóricos emergentes dos Estudos da Infância, busca subsidiar teoricamente os estudantes, para que os mesmos sejam capazes de atuar como docentes de crianças na faixa etária do zero aos cinco anos de idade, tendo como referência a tríade: cuidar, educar e brincar.<sup>72</sup>

A disposição desses recortes descreve, de maneira geral, a totalidade das práticas pedagógicas propagadas nos demais planos dessa categoria e remetem a percepção, para além da ênfase na abordagem de cunho teórico, das contradições entre os objetivos

---

<sup>66</sup> Recortes correspondentes ao Plano de Ensino da disciplina de teorias da Educação. UFFS, 2013.

<sup>67</sup> Idem ao anterior.

<sup>68</sup> Recortes correspondentes ao Plano de Ensino da disciplina de Seminário: Planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos, princípios e métodos. UFFS, 2013.

<sup>69</sup> Idem ao anterior.

<sup>70</sup> Recortes correspondentes ao Plano de Ensino da disciplina de História da Educação Brasileira. UFFS, 2012.

<sup>71</sup> Idem ao anterior.

<sup>72</sup> Recorte correspondente ao Plano de Ensino da disciplina Ação Pedagógica na Educação Infantil. UFFS, 2011.



das disciplinas, as estratégias metodológicas utilizadas e a concepção das práticas avaliativas expostas, em alguns casos, enfraquecendo a efetivação de um projeto coletivo de formação. Tal fato encaminha, também, ao questionamento sobre a relação que é estabelecida entre os planos do domínio: se existem formas de operacionalização desta e onde ela se expressa. Se existem espaços de planejamento e debate coletivo entre as disciplinas do domínio, como garantia do cumprimento das intencionalidades deste.

Percebe-se, em alguns planos, o anúncio de uma prática definida como “Prática como componente curricular”, cuja regulamentação, expressa no PPC, destaca possibilidades de aproximação ou interação entre os componentes curriculares desenvolvidos no decorrer dos semestres, de acordo com o que segue:

As atividades de Prática como componente curricular deverão ser realizadas ao longo das disciplinas, em atividades propostas pelo coletivo dos docentes que ministrem os componentes curriculares de cada semestre letivo, cujo planejamento, orientação e avaliação constarão dos respectivos planos de ensino dos docentes envolvidos com sua efetivação (UFFS, p. 216, 2010).

Contudo, tal articulação não fica evidente no texto de configuração dos planos analisados. A atividade é citada e descrita, dentro do cronograma das atividades da disciplina; porém, não pressupõe a relação com os demais componentes ministrados no semestre, conforme consta na regulamentação destas, reforçando os questionamentos colocados acima.

Dando continuidade às análises, demarcam-se os planos cujo conteúdo estudado relaciona-se à macrocategoria ênfase instrumental. Do total de planos desse Domínio, sete se colocam com esta especificidade, enfatizada tanto pela intencionalidade expressa nos objetivos como na sistematização dos procedimentos metodológicos.

O vetor preponderante no conteúdo destes documentos associa-se a preparação para o fazer docente, isto é, a instrumentalização para a atuação prática e profissional, em consonância com as abordagens realizadas para esta categoria, nos demais domínios analisados. A condição metodológica oferece indícios significativos para a inferência a respeito da predominância do saber da prática como fonte de debate e direcionamento das ações pedagógicas.

Dessa forma, o saber adquire valor de aplicabilidade, está a serviço da resolução de determinados problemas, principalmente no que tange ao “capacitar” o acadêmico para aplicar, na sua prática docente, o que lhe foi transmitido no decorrer da formação.

Atrelado a isso, também se pode inferir que, além da aplicabilidade, em alguns momentos ocorre a superficialização dos conceitos trabalhados, mediante a supervalorização da experiência, ou seja, do saber da prática.

Alguns fragmentos do conteúdo dos documentos que ilustram esta constatação:

O conjunto dos assuntos tratados serão abordados de forma a buscar a interação professor e estudantes combinando as seguintes estratégias:

- Aulas expositivas dialogadas com a utilização de data-show;
- Processos de leitura e discussão de textos individuais e em grupo;
- Vivências de atividades motoras adequadas às crianças com variados recursos materiais;
- Experimentação de procedimentos de planejamento, organização e avaliação de aulas de Educação Física.<sup>73</sup>

Apreender a partir de leituras sobre currículo, democratização na escola, poder e relações sociais na educação e na escola; compreender e avaliar, por meio do debate com diferentes atores sociais, questões relativas à administração, gestão e organização escolar.<sup>74</sup>

É importante salientar que, em se tratando de formação de professores, o contexto da experiência contribui de maneira significativa; porém, o saber que emana desse contexto não possui a mesma origem do saber científico, do conhecimento elaborado e sistematizado. De acordo com Charlot (2000), quando este afirma que a prática não é saber: a prática é o aprender na forma de domínio de uma situação e, nesse sentido, é diferente do saber enunciável como conceito, ou saber científico. A prática possui um saber que se põe como válido em si mesmo, mas que não pode ser colocado como uma teoria fundamental para explicar outras situações levadas à reflexão, ou seja, o saber da prática, por si só, não sustenta reflexões que tratem o mundo como objeto de pensamento e suscitem a sistematização e a produção de novos conceitos, de acordo com o que já foi mencionado anteriormente.

Portanto, na medida em que a experiência prática ganha relevância no contexto formativo, faz-se necessário reflexão a respeito do processo pedagógico que permeia a utilização desta como princípio constitutivo da formação docente e, quais os objetivos e intenções que conduzem a essa escolha. Não se trata de exclusão radical; contudo,

---

<sup>73</sup> Recorte correspondente ao Plano de Ensino da disciplina Educação Física – Conteúdo e Metodologia. UFFS, 2013.

<sup>74</sup> Recorte correspondente ao Plano de Ensino da disciplina de Seminário: Planejamento, Coordenação e avaliação de projetos educativos: princípios de métodos. UFFS, 2012.

pensar as discussões e as construções de conceitos que são decorrentes dessa escolha, bem como quais as bases filosóficas e epistemológicas que dão sustentação a ela.

Essa condição é acentuada pelo contingente de planos que apresentam, em seu conteúdo, indícios significativos a respeito da preponderância do ‘ensinar a fazer para poder aplicar’, conforme consta nos trechos abaixo:

Proporcionar a inserção dos(as) futuros(as) pedagogos(as) no universo histórico, didático e prático do ensino de artes na Educação Infantil e Séries Iniciais.<sup>75</sup>

O conteúdo previsto para o semestre será abordado através de aulas expositivas dialogadas, trabalhos em grupo, assessoramentos, bem como através do estudo de textos pertinentes. Os equipamentos utilizados serão o *Data show* e o quadro branco. O desenvolvimento das atividades será realizada em duplas ou trios conforme a atividade proposta assim permitir. Esse trabalho em equipe proposto tem como objetivo **incentivar as discussões acerca do fazer pedagógico no ensino das artes**<sup>76</sup> propiciando assim um ambiente crítico e de troca de conhecimento.<sup>77</sup>

O aluno deverá ser capaz de conhecer e compreender e refletir sobre o ensino de ciências na infância, **sendo capaz de aplicar conteúdo e metodologia**.<sup>78</sup>

As aulas serão dialogadas e com atividades teórico-práticas. **Os conteúdos de ciências serão apresentados através da execução de atividades e experiências com os alunos**<sup>79</sup>. Será utilizada a pedagogia “mão na massa”. Os alunos trabalharão em grupos e apresentarão aulas de ciências nos diversos blocos temáticos do conteúdo de ciências naturais para o ensino fundamental.<sup>80</sup>

Essa lógica de condução dos processos formativos acentua a categoria, definida por Charlot, de saber da prática, e oferece limites para a construção da dimensão epistêmica na formação de professores, pois garante centralidade ao conhecimento tácito, circunstancial e, muitas vezes, com caráter prescritivo. Secundariza a prática do saber, ou seja, a problematização, a atividade intelectual e a sistematização. Dessa forma, o saber, fruto da prática científica, aparece como meio, como recurso e não como fim.

Diante da totalidade das ponderações, realizadas no decorrer desse capítulo, reforça-se que as evidências expressas decorrem, estritamente, das inferências acerca do conteúdo dos planos de ensino analisados. Sabe-se, entretanto, que tais documentos não revelam a plenitude das ações formativas, desenvolvidas com os acadêmicos, uma vez

---

<sup>75</sup> Recorte correspondente ao Plano de Ensino da disciplina de Ensino de artes: conteúdo e metodologia. UFFS, 2014.

<sup>76</sup> Grifo nosso.

<sup>77</sup> Idem ao anterior.

<sup>78</sup> Recorte correspondente ao Plano de Ensino da disciplina de Ensino de Ciências: conteúdo e metodologia. UFFS, 2012. Grifo nosso.

<sup>79</sup> Grifo nosso.

<sup>80</sup> Idem ao anterior.

que a efetivação das atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem é de caráter subjetivo, portanto pertence a cada sujeito. Dessa forma, acentua-se o cuidado com generalizações a respeito das análises, pois se considera que o lugar, de onde se fala, revela muito daquilo que se pensa e se deseja!

Com o intuito de oferecer maior visibilidade à classificação anunciada no decorrer da investigação, apresentam-se no próximo item desta seção, as tabelas que sistematizam, de maneira quantitativa, os dados apresentados até o momento.

### 3.3 A sistematização quantitativa das análises.

Após o estudo sistemático do conteúdo dos planos de ensino, dos componentes curriculares obrigatórios, do Curso de Pedagogia, do período de 2010 a 2014, de acordo com a especificidade do Domínio no qual se inserem, e com as macrocategorias identificadas, tabularam-se os dados da seguinte forma:

**Tabela 1**

Macro - categoria	Domínio	Quantidade de planos	Componente Curricular
<b>Dimensão epistêmica consistente</b>	Comum	03	- Iniciação à Prática Científica; - Introdução ao Pensamento Social; - Direitos e Cidadania.
	Conexo	02	- Política Educacional e legislação do ensino no Brasil; - Fundamentos da Educação.
	Específico	11	- Estágio Curricular Supervisionado: gestão de escolas e planejamento – coordenação e avaliação de projetos educativos; - Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental; - Sociologia da Educação; - Ação Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos; - Política Educacional e Legislação da Educação Infantil e Ensino Fundamental; - Ensino de História: conteúdo e metodologia; - Alfabetização: teoria e prática I; - Alfabetização: teoria e prática II; - Currículo da Educação Básica: teoria e prática; - História Geral da Educação; - Psicologia da Educação.
<b>Total de planos: 16</b>			

Tabela 2

Macro – categoria	Domínio	Quantidade de planos	Componente Curricular
<b>Predomínio da base teórica substancial</b>	Comum	04	- História da Fronteira Sul; - Meio ambiente, economia e sociedade; - Fundamentos da Crítica Social; - Leitura e produção textual I.
	Conexo	02	- Didática Geral; - Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano.
	Específico	13	- Trabalho de Conclusão de curso II, - Educação Especial e Inclusão; - Estágio curricular supervisionado: Educação Infantil; - Teorias da educação; - Seminário: planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos – princípios e métodos II; - História da Educação Brasileira; - Gestão e organização da educação; - Filosofia da educação; - Ação pedagógica na Educação Infantil I; - Estágio: teoria, metodologia e estratégias; - Metodologia do Ensino da Matemática; - Ensino de Geografia: Conteúdo e Metodologia; - Processos Educativos em Espaços não escolares.
<b>Total de planos: 19</b>			

Tabela 3

Macro - categoria	Domínio	Quantidade de planos	Componente Curricular
<b>Ênfase instrumental</b>	Comum	04	- Introdução a informática; - Matemática Instrumental; - Leitura e produção textual II; - Estatística Básica.
	Conexo	01	- Língua Brasileira de Sinais.
	Específico	06	- Trabalho de Conclusão de Curso II; - Ensino de artes, conteúdo e metodologia; - Educação física- conteúdo e metodologia; - Seminário: planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos- princípios e métodos; - Introdução ao Curso de Pedagogia e à Profissão do Pedagogo; - Ensino de Ciências: conteúdo e metodologia.

<b>Total de planos: 11</b>			

Considerando-se que, os dados expressos nestas tabelas, foram exhaustivamente analisados nas sessões anteriores deste capítulo, far-se-á novas alusões aos mesmos nas considerações finais da dissertação. Portanto, a estruturação das tabelas tem a intenção de tornar evidente o panorama já discutido anteriormente.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RETORNO AO PROBLEMA DA PESQUISA E NOVOS QUESTIONAMENTOS.**

A presente dissertação, cujo enfoque investigativo concentra-se nos processos de formação docente, assumindo como objetivo a reflexão sobre a compreensão da dimensão epistêmica nesses processos, analisando como esta relação está pensada na concepção, estruturação e funcionamento do Curso de Pedagogia da UFFS- Campus Erechim, faz menção, neste momento, às considerações conclusivas da investigação.

Para tal, reforça a complexidade da atividade de análise, em se tratando da responsabilidade em questionar o projeto formativo de um curso, que construiu sua identidade no decorrer da etapa analisada; que, por fazer parte de uma Instituição em processo de consolidação, passa por inúmeros desafios e muitas limitações. Dessa forma, compreende-se que esse conjunto de variáveis impossibilita a configuração de muitos processos de discussão, em virtude, inclusive, da urgência em dar conta de circunstâncias que contemplam os apelos do momento.

Entretanto, mesmo diante de tantos percalços, e da não revisão do Projeto Pedagógico do Curso, é possível elucidar o compromisso deste com a formação sólida e consistente de licenciados em Pedagogia.

É notória a preocupação com o domínio de conceitos e estratégias metodológicas, que podem ser aplicados, pelos professores em formação, durante a prática pedagógica que será desenvolvida nas instituições de ensino das quais farão parte. Associado a isso, outro aspecto importante, a se ressaltar, é a consistência das bases teóricas, presentes nas discussões e momentos de estudo dos Planos de Ensino do Curso. Tal afirmação é perceptível na sistematização quantitativa dos dados analisados.

O número de planos que, em virtude das características elucidadas nas análises, define-se na macrocategoria predomínio da base teórica substancial totaliza dezenove, o que confirma a primazia desta categoria sobre as demais e permite o entendimento do domínio conceitual como garantia da efetivação da prática pedagógica.

Arelados a isso, estão os onze planos que pertencem à macrocategoria ênfase instrumental, os quais seguem a prerrogativa de ‘instrumentalizar’ direta ou indiretamente para a atuação prática docente.

Nesse sentido, depreende-se que a lógica de constituição do curso de Pedagogia da UFFS se cumpre pela via da ênfase ao preparo para o exercício da docência,

conforme consta no objetivo do Curso. De acordo com o exposto, essa concepção efetiva-se nas práticas desenvolvidas pelos docentes por intermédio da reprodução teórica e conceitual e do preparo e aplicação de subsídios práticos.

Assim, o cuidado com a efetivação de uma base teórica sólida garante o acesso dos acadêmicos ao saber científico; porém, não é representativo de apropriação conceitual e muito menos de construção de uma atitude problematizadora e epistêmica, necessária à compreensão da pedagogia enquanto campo de estudo da prática pedagógica. Associado a isso, percebe-se que a expressão das possibilidades metodológicas, que direcionam o desenvolvimento da postura epistêmica, ou seja, o modo como esta base teórica é trabalhada, propiciando o movimento de problematização e de construção de novos conceitos acerca dessa fundamentação, fica pouco visível nos documentos analisados.

Os conceitos são apresentados como prontos, acabados e definitivos, o que inibe o desenvolvimento da atitude epistêmica, responsável pelos questionamentos sucessivos, pela racionalização das experiências, à luz da fundamentação teórica e conceitual estudada, pela construção de novos conceitos e validação destes perante a comunidade científica. Esse fato contribui para que os processos epistêmicos na formação docente fiquem para segundo plano, ou deixem de existir.

Assim, a retórica exacerbada e a predominância de metodologias de caráter expositivo direcionam a formação para o oposto do entendimento expresso no PPC do Curso, o qual prima por uma perspectiva dialética de construção do conhecimento, entendendo-o como atividade humana, processual, dinâmica e que se dá na relação (contraditória).

À vista disso, questiona-se a respeito da formação oferecida pela Pedagogia da UFFS, no que tange a preocupação do Curso com a composição de práticas de saber, que garantam à Pedagogia o estatuto epistemológico defendido pelos autores mencionados no início desta dissertação, entre eles: Libâneo (2002, 2004, 2007, 2010, 2011), Franco (2007, 2008, 2012), Pimenta (1996, 2002, 2007, 2011).

Retomando essa discussão, tais autores oferecem elementos que acentuam a compreensão sobre o campo de estudo da Pedagogia, bem como sobre a definição da sua natureza constitutiva por meio da teoria e da prática da educação, ou da teoria e da prática da formação humana. Segundo eles, o objeto próprio da ciência pedagógica é o



fenômeno educativo, que compreende os processos de comunicação e internalização de saberes e modos de ação, visando à formação humana, e prosseguem afirmando que

A Pedagogia vincula-se diretamente à prática educativa, que constitui seu campo de reflexão, pesquisa e análise. Tem como tarefa o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, o que a torna uma instância orientadora do trabalho pedagógico. É ciência da e para a educação, é portanto a teoria e a prática da educação. Tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno da educação, formula orientações para a prática, mediante a própria ação, e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. Nesse sentido e com base na natureza epistemológica da Pedagogia, reafirmamos que a docência é uma das modalidades da atividade pedagógica, o que nos leva a realçar que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Ou seja, acreditamos que a docência se faz pela Pedagogia e não consideramos correto afirmar que a Pedagogia se faça pela docência (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.81).

Dessa forma, incitam à reflexão a respeito do direcionamento da formação do curso de Pedagogia da UFFS. Para além das considerações sobre a dimensão epistêmica que circunda as ações formativas desenvolvidas, está o debate sobre a definição epistemológica da própria Pedagogia, que não é evidenciado nos documentos analisados.

Outra condição relevante, para a efetivação da dimensão epistêmica, é, segundo Charlot, “o mundo enquanto objeto de pensamento”<sup>81</sup> que é pouco perceptível no conjunto dos documentos analisados, o que direciona o pensamento a respeito de que, os encaminhamentos das ações formativas desconsideram que o professor em formação é sujeito e se constrói como tal, para que sua ação não seja a mera reprodução de conceitos e formas, com ele trabalhadas. Nesse sentido, as questões empíricas perdem relevância como possibilidade de reflexão e investigação, de configuração da “práxis”, sucumbidas pela retórica da teoria, ou sendo supervalorizadas em circunstâncias de experiências individuais, como suporte de atuação profissional.

No contexto de análises, percebe-se, também, que existe escassa alusão à constituição dos campos de saber das referidas disciplinas. Apenas algumas enfatizam o

---

<sup>81</sup> E acredito ser esta a função mais profícua da Pedagogia, uma vez que esta é entendida como campo de estudo da prática/ação que cerca os processos de ensino e aprendizagem e suas decorrências epistemológicas.

seu objeto de estudo e os caminhos científicos que levam à configuração deste. Dessa forma, a prática do saber, enquanto categoria de análise, é evidenciada apenas nos planos que se inserem na macrocategoria dimensão epistêmica consistente, ou seja, em dezesseis planos.

Todavia, conforme já citado anteriormente, esta condição não é inerente aos ser professor. Assim como a construção do conhecimento, também a constituição da docência e de seus saberes pedagógicos passa pela necessidade de apropriação de conceitos, pelo domínio do conhecimento, ou seja, passa pela formação docente.

Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação de conceitos científicos com os seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea. Como exigir do professor que ele ensine bem, que ele transmita as formas mais desenvolvidas do saber objetivo, se ele próprio não teve e continua não tendo acesso a esse tipo de ensino e de saber? (FACCI, 2004, p. 244).

Para que o professor possa mediar, pela sua ação a relação entre o conhecimento e o estudante, precisa ter compreensão de todos os elementos pedagógicos, sociais, epistemológicos que perpassam esta relação. Se a apropriação da herança cultural da humanidade é o que caracteriza um indivíduo humano, e a função da escola é oferecer ao indivíduo acesso ao conhecimento científico como garantia de acesso a esta herança, todavia este saber é permeado de intencionalidades que também precisam ser reveladas pelo professor ao mesmo tempo em que a aprendizagem destes conceitos precisa ser mobilizada em cada estudante.

Assim, a complexidade da função e da atuação docente acentua-se, na medida em que, esse precisa atentar-se à criação de motivos internos para a aprendizagem de cada estudante. Sendo assim, “as condições subjetivas na prática docente referem-se à compreensão que o professor tem do significado de sua atividade a partir da sua formação” (FACCI, 2004, p. 246).

É por meio deste entendimento que o professor estabelecerá a sua relação com o saber e/ou conhecimento. Somente a partir da compreensão da sua função, emanada do seu processo de formação, que o professor desenvolverá a sua ação em prol da

construção do saber, ou da sua mera reprodução. A relação que o mesmo estruturará com o saber/conhecimento, definirá o seu patamar de atuação.

Todavia, é sumário salientar que tais considerações referem-se ao que está expresso nos planos de ensino analisados; portanto, não incidem a respeito das ações pedagógicas efetivamente realizadas com os estudantes, o que permite a indagação sobre o significado atribuído ao planejamento docente, pelos professores formadores do curso de Pedagogia. Em muitos planos é possível perceber que os procedimentos metodológicos não revelam a totalidade das ações ou atividades previstas nos objetivos da disciplina, acentuando certa incompatibilidade entre objetivos e metodologia.

Percebe-se pouca importância atribuída à metodologia, por uma quantidade significativa de professores, associando-a sempre a aulas expositivas, seminários e leituras individuais e em grupo. Não se desconsidera a importância das atividades de leitura e das discussões em forma de seminários; contudo, questiona-se o fato de que apenas estas apareçam com grande frequência nos planos de ensino, que anunciam (ou deveriam anunciar) a trajetória formativa das disciplinas, disseminando a intencionalidade destas.

De acordo com Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 69),

Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, sendo que estes precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica e para os que nela estão envolvidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo. Sem a Pedagogia, permeando e dando sentido à prática docente, a ação docente transforma-se em mero modo de fazer uma tarefa.

Logo, algumas considerações que se fazem pertinentes, reportam-se à forma, ou, por intermédio de quais pressupostos metodológicos se pensa a formação docente na Pedagogia da UFFS? Como se almeja que os acadêmicos, que passam por um processo de formação, ofereçam, na sua prática pedagógica, alternativas didáticas/metodológicas em que prepondere o desenvolvimento de atitudes problematizadoras e epistêmicas, se não vivenciaram na universidade? Como problematizar, em uma perspectiva de prática de saber, colocando em evidência a atividade e a mobilização dos sujeitos, rompendo com as prerrogativas da sua trajetória formativa?

Outra questão fundamental associa-se à contribuição da Universidade, no que se refere à funcionalidade do planejamento docente. Sob quais pressupostos esta experiência com a ação de projetar o fazer pedagógico e avaliar, constantemente, essa

projeção, traduzida no planejamento do professor formador, permite a percepção da importância desse ato? Ou, mais uma vez, a ênfase se deu nas orientações de como fazer?

O alerta a tal questão se dá em virtude da percepção de que, em muitos momentos, é possível considerar que os documentos analisados são oriundos de uma tarefa a ser cumprida, de uma formalidade necessária e não de um espaço de discussão, de retorno sucessivo ao objeto de estudo da referida disciplina, de uma trajetória pensada de maneira dialética, revelando escolhas realizadas e a intencionalidade destas. Infere-se, desse modo, que alguns planos de ensino analisados não condizem com a identidade formativa do Curso, pois demonstram incompatibilidade entre objetivos, metodologia, práticas avaliativas e referências bibliográficas utilizadas. Deixam a desejar com relação à importância da função do planejamento, no que se refere à organização e sistematização da prática pedagógica, essencial ao processo de ensino e aprendizagem, que priorize a atividade intelectual, a mobilização, o pensamento investigativo e a prática do saber, conforme também é explicitado, no PPC do Curso, como um dos objetivos deste.

*Capacidade de planejar a ação:* diferenciar em nível teórico e prático, a partir de pressupostos teórico-metodológicos, as concepções que norteiam o fazer docente compreendendo que, qualquer ação que pretenda ser transformadora da realidade, necessita ser planejada. ( UFFS, 2010, p. 36).

À vista disso, a análise geral dos planos de ensino também permitiu a elucidação de um caráter disciplinar, com poucas evidências de articulação entre as disciplinas do Curso. Caso tal processo aconteça, este não é representado no conteúdo analisado, contrariamente ao que é anunciado no PPC, o qual menciona o processo de articulação, por meio das orientações dispostas no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme segue:

[...]possibilitar ao acadêmico aplicar, no campo da educação, “as contribuições de conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental- ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos, culturais” (cf. Resolução CNE/CP n. 1, 05/2006), **orientada pelos princípios de “interdisciplinaridade, contextualização**<sup>82</sup>, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (cf. Resolução CNE/CP n. 1, 05/2006); (UFFS, 2010, p. 6).

---

<sup>82</sup> Grifos nosso.

Neste sentido, é necessária atenção especial a esta questão, uma vez que o projeto formativo da Pedagogia da UFFS, visa um profissional que compreenda a sua inserção na Educação não apenas pontual ou fragmentariamente, mas que entenda a sua atuação no sistema educacional. Perceba a amplitude da dimensão da escola para além de sua arquitetura, o modo como esta Instituição relaciona-se às outras Instituições de Educação e às outras Instituições Sociais (UFFS, 2010), o que se dá pela via da conexão entre diversas áreas e campos do saber, pela problematização e pela objetivação do mundo como objeto de pensamento.

Finalizando então, retoma-se a importância da perspectiva do debate efetivada por essa pesquisa, isso é, as discussões sobre o saber e as relações estabelecidas com o mesmo no decorrer da formação docente, considerando a dimensão epistêmica, exaustivamente anunciada. Tem-se total clareza de que esta discussão não se esgota e não pode se esgotar, diante da sua importância e grandiosidade, conforme afirmam Moraes;Torriglia (2003, p. 26) “afinal, formar docentes implica, no mínimo, alguma discussão sobre o conhecimento”.

Entretanto, faz-se oportuno acrescentar que muitos questionamentos resultam deste trabalho de pesquisa e permanecem, como provocações e inquietações, durante a caminhada acadêmica e a atuação profissional. Indagações a respeito, principalmente, das possibilidades de tornar-se real, a dimensão epistêmica na formação docente. De que forma, ou, por meio de quais mecanismos isso é possível? Como garantir que os processos sejam concretizados, levando em consideração as condições reais de atuação docente e as formas de organização das Instituições Universitárias? Sob qual perspectiva, é possível discutir-se um projeto coletivo de formação docente, que desconsidere a fragmentação e o isolamento dos componentes curriculares? Como pensar os tempos e espaços da Universidade, sustentando a viabilização desta intencionalidade? E os debates sobre a epistemologia, nas políticas curriculares para a formação docente universitária, como são conduzidas? Enfim, o propósito investigativo se cumpre: problema de pesquisa, definição dos métodos, atividade de análise, novos questionamentos!

Nesse sentido, ao refletir-se, de maneira mais específica, sobre o desenvolvimento deste estudo, e seus posteriores resultados, implica ressaltar que, como toda e qualquer produção investigativa, ele apresenta um conjunto de limitações. Elas podem ser configuradas tanto na ação da pesquisadora, nas suas inferências sob o material

empírico, nas escolhas teóricas ou mesmo, na composição das relações epistemológicas estabelecidas. Dessa forma, entende-se que, essa pesquisa, ou, mais especificamente, os resultados dela, não são infalíveis e, portanto, espera-se a sua superação, em breve! Cumpre-se a sua grande premissa!

*“Nascer é estar submetido à obrigação de aprender.”*

*Bernard Charlot*

## REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, v.33, nº 2, p. 263-280, São Paulo, maio/ago. 2007.

BALL, Stephen. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, 2010, p. 37-55.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica a um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, L. L. B. (org.); **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da Faeeba: *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CONTRERAS, José. **Autonomia do professor**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria), *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601 a 625, agosto de 2003.

FACCI, M. G.D, **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FRANCO, M. A. R. S.; LIBÂNEO, J.C. & PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. R. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L., Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade: Campinas*, V. 23, n. 80, set/2002, p. 136 – 167.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIOLO, J. Bernard Charlot: uma relação com o saber. *Revista Espaço Pedagógico* (Universidade de Passo Fundo), V. 10, n. 2, jul./dez. 2003.

KUENZER, A. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999

LEAL, E. J. M. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. *Contrapontos*, ano 2, n. 5, p. 237-250, Itajaí, maio/ago. 2002.



LIBÂNEO, J. C. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico – cultural e da teoria da atividade**. *Revista Educar*, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 12. Ed., 2010.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 13. Ed., 2011.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCAS, Fatima Cristina. **Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de Pedagogia, no Brasil: uma análise das teses (1987-2010)**. Dissertação de Mestrado, defendida em 2012, na Universidade Estadual de Maringá, no Programa de Educação.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos do Ser Docente e da construção de seu conhecimento. MORAES, M. C. M.(org) **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista Faculdade Educação*. São Paulo, v. 22, p. 72-89, jul/dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Panorama atual da didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In, PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia: Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Investigação Científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002.

REGO, T. C.; BRUNO, E.N.B. **Desafios da Educação na contemporaneidade:** reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147 – 161, 2010.

SAVIANI, Dermeval. et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHEIBE, L., Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007.

UFFS, **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** Chapecó, 2010.

VIANA, Marta Loula Dourado. **A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia:** um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da Uneb. Dissertação de Mestrado, defendida em 2011, na Universidade Federal de Sergipe, no Programa de Educação.

